Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470439
Centre d'intérêt: 540

Woodruff, Susan.

Evaluation du Centre d'apprentissage de Champlain Regional College à St-Lambert, Québec, phase II / présenté par Susan Woodruff. -- [Saint-Lambert : Le Collège], 1983.
vi, 97 p. ; 28 cm.

"Rapport présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes". Bibliogr.: p. [55]-58.

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignement *Centre d'apprentissage *Enseignement correctif *Tutorat *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Collège régional Champlain. Campus Saint-Lambert-Longueuil (Saint-Lambert, Québec)

Présentation des résultats d'une recherche visant à évaluer l'efficacité de l'enseignement dispensé dans le cadre du centre d'apprentissage du collège régional Champlain, à Saint-Lambert. Le centre vise à dispenser un enseignement correctif sur les connaissances de base, en dehors des heures régulières, aux étudiants manifestant des lacunes importantes. Suite à une revue de la documentation récente sur les centres d'apprentissage, le document contient un résumé de la recherche menée en 1979-1980 et de ses résultats, le cadre de la mise à jour et les résultats de la nouvelle recherche.

La présente analyse constitue une suite à celle menée en 1979-1980 et utilise comme critères majeurs l'ensemble des notes, la proportion des cours menés à terme, la persévérance dans le programme d'études et l'obtention du diplôme. En tout, 172 étudiants ont participé à l'enquête: 40 forment le groupe expérimental qui a suivi le tutorat et 132 le groupe de contrôle. Les données portent sur les sessions de l'automne 1979 et de l'hiver 1980.

Les résultats de cette étude ont été peu concluants et aucune véritable tendance n'a pu être dégagée quelles que soient les mesures retenues dans la recherche. Toutefois, après que l'analyse ait été effectuée, il est devenu évident que le modèle expérimental comportait des défauts. La plus importante conclusion à laquelle aboutit cette étude est qu'il existe certaines tendances manifestes au niveau des notes au cours de trois sessions tant chez les étudiants suivis en tutorat que chez les autres. La perception de soi semble n'avoir aucun effet sur le succès scolaire, du moins telle que mesurée par l'échelle utilisée.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Notice(s) connexe(s): 8170122, 8170318, 8470458
Financement: Bénéficiaire - Collège régional Champlain
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC

FIN

ED[illegible]

Évaluation du Centre D'Apprentissage de Champlain Regional College à St. Lambert Phase II

Susan Woodruff

Mai 1983

EDUQ 8470439

ÉVALUATION
DU
CENTRE D'APPRENTISSAGE
DE
CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE
À
ST-LAMBERT, QUÉBEC
PHASE II

PRÉSENTÉ PAR: Susan Woodruff

Rapport présenté à la Direction Générale
de l'enseignement collégial, Service des Programmes,
mai 1983 (version anglaise: juin 1982).

REMERCIEMENTS

L'auteure désire remercier tous ceux et celles qui, par leurs services et leur aide personnelle, ont contribué à la production de ce rapport. L'année 1981-1982, au campus, a été difficile et fort perturbée. L'annonce de l'interruption des services offerts par le Centre d'apprentissage à l'automne 1982, a porté un coup très dur tant à l'auteure qu'à l'assistante du Centre, Maria diStaulo, ainsi qu'à plusieurs autres au collège. La vague de protestations qui s'en est suivie parmi le corps enseignant, le personnel et les étudiants a porté fruit et la décision de fermer le Centre a été annulée. Néanmoins, l'impact de la première annonce s'est fait sentir pendant plusieurs mois et a considérablement retardé la rédaction de ce rapport.

Finalement, malgré cela, toute l'information nécessaire a été recueillie grâce au travail de plusieurs. Je voudrais remercier les personnes suivantes pour leur aide dans les moments difficiles.

Le registraire du collège, Brian O'Boyle, m'a présentée à Don Lewis du Management Information Systems du cégep Dawson. Ce dernier a écrit le programme pour obtenir les écarts types et les notes z des étudiants concernés dans ce rapport; il a aussi aidé Danielle St-Jacques de St-Lambert, qui a complété le processus d'exécution du programme. Rhonda Amsel, de l'Université McGill, a consacré un nombre incalculable d'heures à l'analyse des données; elle et son assistante, Miriam Edelman, ont dû traiter les données un très grand nombre de fois, car tout ce qui aurait pu aller mal avec les cartes de données informatiques s'est produit.

Nichola Dyes a consacré une grande partie de ses temps libres à l'encodage des données et la perforation des cartes. Lori Deegan a poursuivi le travail fait par Nichola et soigneusement vérifié le tout. Maria diStaulo a été une présence apaisante durant toute l'année et est rentrée de vacances uniquement pour recevoir la dernière partie à dactylographier. Linda Glover a généreusement pris du temps consacré

a son travail pour aider à la dactylographie commencée par Lorna Kelly.

Mes remerciements tout particuliers vont aux membres de l'administration qui ont beaucoup facilité la production finale. George Wallace, le directeur du campus, Don Shewan, l'assistant du directeur et Karen Péladeau ont aplani le terrain, permettant de terminer le rapport durant le mois de juillet alors que plusieurs étaient en vacances. Néanmoins, je dois surtout beaucoup à Rita Leigh , l'assistante du coordonnateur à l'enseignement, pour m'avoir stimulée à continuer ce rapport, par sa tranquille assurance que tout était possible; elle et mon époux, Peter Woodruff, m'ont constamment prodigué des encouragements quand il semblait que plus rien ne pourrait bien aller.

L'appui de Nicole Tremblay et Gilles St-Pierre, de la Direction générale de l'enseignement collégial, a contribué à rendre cette recherche possible. Arthur Potter, le directeur des Services pédagogiques, et Alex Potter, le coordonnateur à l'enseignement, ont toujours généreusement accordé leur temps et leur appui quand on en avait besoin. Georges Geis, de l'Université Mc Gill, a émis des critiques fort pertinente et donné un feedback, tout au long de l'année. Bien sûr, l'impulsion de la première recherche est, en grande partie, due à la coopération et au sens de l'organisation de Susan Kerwin-Boudreau, qui, même si elle n'est pas activement impliquée dans la gestion du Centre d'apprentissage, procure un appui affectif et consacre une partie de son temps à aider lors des sessions de formation des moniteurs.

Je désire enfin remercier Shelley Schwartz pour la graphie de la couverture de l'édition anglaise et Sherry Bogert pour celle de l'édition française, ainsi que Magda Sayad pour la traduction de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
Remerciements	ii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	v
Introduction	1
Revue de la littérature se rapportant au progrès de l'étudiant en apprentissage	7
Évaluation du Centre d'apprentissage de Champlain - Saint-Lambert - Phase II	29
Résultats	39
Discussion et conclusions	49
Bibliographie	55
Annexe A	59
Annexe B	60
Annexe C	61
Annexe D	62
Annexe E	65
Annexe F	67
Annexe G	70
Annexe H	84

LISTE DES TABLEAUX

		PAGE
Tableau 1 :	Répartition selon le sexe des sujets du groupe expérimental 5 et des groupes-témoins 1 à 4, sessions d'automne et d'hiver.	31
Tableau 2 :	Répartition des sujets de l'ensemble des groupes-témoins et du groupe expérimental selon leur programme de formation et d'après le sexe, combinés pour la session d'automne 1979 et d'hiver 1980.	37
Tableau 3 :	Tableau de moyennes de la perception de soi actuelle (self-concept-now), de l'administration des premiers tests à ceux de fin de session, intéraction du programme par groupe.	68
Tableau 4 :	Tableau de moyennes de la moyenne générale, à la première session, selon le sexe.	68
Tableau 5 :	Tableau de moyennes de notes d'anglais, transcrites en notes z, selon le sexe, pour la première session.	68
Tableau 6 :	Tableau de moyennes de la moyenne générale à la troisième session, intéraction du programme par sexe par groupe.	69
Tableau 7 :	Tableau de moyennes du gain de notes, de la première à la troisième session, intéraction du programme par groupe par sexe.	69
Tableau 8 :	Tableau de moyennes du gain de notes, de la première à la deuxième session, comparé avec la troisième session à la première, selon le programme de formation.	69

Tableau 9 : Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès. 47

Tableau 10: Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès. 48

INTRODUCTION

Un des principes fondamentaux de la philosophie de l'éducation en Amérique du Nord stipule que l'enseignement, à tous les niveaux, devrait être accessible à tous ceux qui désirent poursuivre une carrière universitaire. Jusqu'aux années soixante, cette politique s'appliquait uniquement aux niveaux primaire et secondaire tandis que l'admission à l'université et au collège était limitée aux étudiants qui faisaient preuve d'aptitudes intellectuelles supérieures. Cependant, vers la fin des années soixante, le nombre déclinant d'inscriptions ainsi qu'une approche plus humaniste de l'éducation a encouragé plusieurs institutions d'enseignement post-secondaire à réévaluer leurs politiques d'admission. L'assouplissement des critères d'entrée qui s'en est suivi a eu pour résultat l'arrivée dans les collèges, d'étudiants moins doués sur le plan scolaire. Un nouveau champ de préoccupations est alors apparu dans la littérature de l'éducation: comment les institutions post-secondaires devraient-elles traiter ces étudiants "non traditionnels", "en difficulté" ou "désavantagés sur le plan scolaire" (Cross, 1976; Maxwell, 1979; Roueche, 1972, 1979.

Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) ont été fondés afin de concrétiser cette conception de l'éducation à la portée de tous (Parent, 1963). La création des cégeps était destinée à répondre aux besoins d'instruction du plus grand nombre possible d'individus, à un niveau compatible avec les exigences d'une société future, hautement technicisée. Plutôt que de restreindre l'engagement

dans la société à un petit nombre de privilégiés, les cégeps, comme les collèges ailleurs en Amérique du Nord, peuvent offrir l'éducation à tous ceux désirant profiter de leur large accessibilité.

Au Québec cependant, comme dans le reste de l'Amérique du Nord, il est devenu vite évident que plusieurs étudiants inscrits dans ces institutions post-secondaires ne pouvaient pas répondre d'une manière effective aux exigences du programme d'études collégiales. Plusieurs tendances inquiétantes sont apparues. Beaucoup de ces étudiants "non-traditionnels" qui étaient admis dans les collèges et universités lors des premières étapes de l'application de la politique d'ouverture (Maxwell, 1979) échouaient plusieurs de leurs cours. Bon nombre de ces étudiants furent renvoyés ou abandonnèrent volontairement leurs études. Parmi les raisons invoquées pour expliquer leur échec, figurent l'ennui inspiré par les cours, l'insatisfaction provoquée par les exigences ou les règlements et les mauvaises notes (Astin, 1975, p. 15). Alors qu'au départ, les institutions prévoyaient le succès de ces étudiants, ces derniers étaient souvent incapables de se débrouiller face aux méthodes traditionnelles d'apprentissage et d'enseignement.

Il est devenu évident, pour plusieurs observateurs, que le simple fait d'offrir les services d'un établissement d'éducation post-secondaire à tous ceux qui le désiraient n'était pas suffisant. Afin que la promesse d'accessibilité à un niveau supérieur d'éducation se réalise, il fallait développer des mécanismes structurés pour aider activement ces étudiants "non-traditionnels" à s'intégrer et à tirer

profit du système collégial.

Myriad, dans ses études sur les caractéristiques des étudiants en difficulté à ce niveau, a proposé une variété de mécanismes susceptibles de transformer les échecs en succès. Toutes ces solutions tournent autour d'un thème central: en améliorant leur capacité à lire, écrire et étudier, ces étudiants auront une meilleure perception d'eux-mêmes, du fait d'avoir acquis la compétence de base leur permettant de se débrouiller face au contenu des cours de niveau collégial (Beaman et al., 1977; Burgess, 1976; Cross, 1976; Jackson, 1974; Kerwin-Boudreau, 1980; Maxwell, 1976; Roueche, 1972; 1977). Les rapports insistent sur l'utilité d'offrir à ces étudiants des cours dits "de rattrapage" en lecture, rédaction et habitudes d'étude. Ces cours peuvent être crédités ou non-crédités, obligatoires ou libres et peuvent être offerts durant la session régulière ou pendant l'été précédant la première année. Ils porteraient spécifiquement sur le perfectionnement en langue écrite ou la compétence en lecture ou consisteraient en des séminaires sur les habitudes d'étude. Le but de ces diverses formes de cours portant sur les habiletés est d'aider les étudiants à apprendre à utiliser les ressources de la langue anglaise afin de pouvoir maîtriser le contenu (des cours). Dans certaines institutions, il existe des centres d'apprentissage auxiliaires aux services décrits ci-haut, qui dépendent le plus souvent du département d'Anglais. Là, les étudiants peuvent recevoir des conseils de spécialistes compétents ou de conseillers. Souvent, aussi, ils peuvent se prévaloir des services de moniteurs sous forme d'aide individualisée, dans les habiletés de base ou le contenu

spécifique à la matière enseignée. (Maxwell, 1979).

La plupart des éducateurs et des administrateurs reconnaissent qu'il existe un véritable besoin pour les types de cours ou de services mentionnés plus haut, dans la mesure où ceci encourage les étudiants qui n'ont pas reçu la formation suffisante à rester à l'école. Le problème auquel feront face les administrateurs dans les années 1980 en est un de choix. Il faudra procéder à une évaluation minutieuse des besoins des étudiants ainsi que du climat de l'établissement afin de choisir la voie qui servira le mieux les intérêts d'un grand nombre d'étudiants au collège ou à l'université sans pour autant trop affecter les budgets déjà restreints ou compromettre la pédagogie. Un des termes répandus dans le domaine de la recherche en éducation est "la responsabilité". Afin que les étudiants qui obtiennent leur diplôme aient acquis des habiletés correspondant à l'ordre d'enseignement, chaque établissement doit essayer de fournir les services répondant aux diverses aptitudes et styles d'apprentissage.

Plusieurs recherches ont tenté d'évaluer l'efficacité des divers types de cours spéciaux qui étaient offerts. Chacune de ces approches comporte des preuves tant positives que négatives. Par exemple, Maxwell, en 1979, note que les cours de rattrapage "traditionnels" ont été un échec car ils suppriment la motivation des étudiants (p. 22). Roueche et Snow (1979) signalent que dans les quelques collèges qui disposent d'une évaluation de ces types de cours, 90 pour cent des étudiants qui étaient obligés ou à qui l'on avait conseillé

de suivre ces programmes dits "de rattrapage", ne les ont jamais suivis jusqu'au bout.

Les centres d'apprentissage sont considérés efficaces, mais aucune étude n'a démontré de manière concluante que cette approche est plus profitable que les cours de rattrapage traditionnels. Dans une étude faite en 1979-1980, Kerwin-Boudreau et Woodruff ont trouvé qu'il n'existait pas de différences significatives entre les sujets qui étaient suivis en tutorat dans un centre d'apprentissage et un groupe témoin des cours réguliers de littérature anglaise, dans les cours de rédaction (langue écrite) ou de compétence en lecture. Les mesures utilisées pour comparer le groupe expérimental et le groupe témoin étaient constituées des gains de notes des tests standardisés de lecture, de rédaction, d'habitudes d'étude et de perception de soi. Les auteures en étaient venues à la conclusion qu'une étude plus concluante pourrait peut-être prendre en considération les notes de l'étudiant ainsi que le taux de persévérance afin de déterminer s'il existe des différences entre les groupes témoins et les sujets étudiés, dans ces domaines.

En conséquence, ce rapport constitue une suite du rapport original publié en juin 1980. Les données qui seront présentées portent sur les mêmes groupes d'étudiants qui ont fait l'objet de l'étude menée durant ces années. Nous espérons que le fait d'analyser les notes mêmes obtenues et de considérer le taux de persévérance (Astin, 1975) aidera à mieux préciser la question de l'efficacité des diverses options de formation et de rattrapage disponibles à Champlain, St-Lambert. L'expérience de notre collège pourrait ainsi servir de modèle à d'autres.

PLAN DU RAPPORT

Le chapitre deux de ce rapport présente une vue d'ensemble des divers éléments qu'il faut examiner dans une étude des variables entrant en ligne de compte dans l'aide aux étudiants à surmonter les problèmes d'apprentissage.

Dans la mesure du possible, le plus de recherches récentes seront présentées.

Le chapitre trois comprend un bref historique de la recherche menée en 1979-1980, ainsi qu'une mise à jour des approches utilisées dans cette suite.

Le chapitre quatre présente les résultats de l'étude et la discussion qui s'ensuit.

Le chapitre cinq donne les conclusions et propose de nouveaux champs de recherche.

REVUE DE LA LITTÉRATURE SE RAPPORTANT AU PROGRÈS DE L'ÉTUDIANT EN APPRENTISSAGE.

Malcolm Muggeridge, dans une interview à la revue hebdomadaire The Canadian remarque "... combien il est juste que l'instruction, la panacée universelle du vingtième siècle, devienne le principal agent pour entretenir l'analphabétisme de sorte que, à la longue - et peut-être avant peu - aucun livre ne sera lu, qu'il soit bon, mauvais ou quelconque" (le 14 octobre 1979). Alors que plusieurs éducateurs regimbent devant cette affirmation, il y a suffisamment de professeurs qui constatent que des étudiants, malgré plusieurs années de scolarisation, ne peuvent pas lire ni écrire de manière acceptable. Très souvent, ces mêmes étudiants ont obtenu leur diplôme d'études secondaires sans avoir jamais terminé un livre durant leurs années d'études. Quand ces étudiants arrivent au collège ou à l'université, comme c'est le cas pour beaucoup d'entre eux, ils éprouvent un choc en réalisant qu'ils ne pourraient pas être capables de réussir leurs cours. Des attentes irréalistes quant à leur compétence ajoutées à l" inflation" des notes (Copperman, 1978) en ont conduit plusieurs à croire qu'ils sont nabilités à suivre des études post-secondaires. Malheureusement, les programmes d'études sont souvent extrêmement exigents et plusieurs de ces étudiants finissent soit par abandonner volontairement l'école, soit par échouer (Maxwell, 1979; Roueche, 1977). Ceci est particulièrement vrai dans les cas où aucun cours ou service particulier n'est offert pour soutenir les efforts de l'étudiant.

Le problème de ces étudiants qui n'ont pas une formation suffisante constitue un dilemne croissant pour les établissements d'études post-secondaires. Il ne suffit pas de s'attaquer au problème scolaire en aidant ces étudiants à développer de meilleures habiletés de base, ce qui peut être partiellement résolu en mettant sur pied des cours ou services spéciaux, mais il faut aussi aborder les implications administratives et budgétaires que pose le taux élevé de décrochages et d'échecs. Le fait de connaître les caractéristiques générales de ceux qui font partie de ce groupe donne aux responsables de la planification des programmes d'études l'avantage de créer les services appropriés en vue d'aider ces étudiants à atteindre leurs buts, tout en permettant de participer ainsi au maintien des niveaux d'inscriptions (Maxwell, 1979).

Cette revue de littérature comprend tout d'abord, une analyse du profil de l'étudiant qui serait un décrocheur potentiel. Suivra une discussion des diverses approches qui peuvent être adoptées pour améliorer l'apprentissage de l'étudiant. En conclusion de cette partie, nous examinerons les effets de la personnalité et de la perception de soi sur le succès.

Caractéristiques de l'étudiant en difficulté

Roueche et Snow (1977) soulignent dans leur livre intitulé Overcoming learning problems[1], que l'étudiant qui éprouve de la difficulté face au programme d'études collégiales peut provenir de n'importe quel groupe de la société. En fait, comme le démontre Maxwell (1979), le problème des étudiants n'ayant pas la formation suffisante n'est pas nécessairement nouveau. En effet, plusieurs universités et collèges nord-américains ont, de tout temps, offert quelques cours conçus pour aider les étudiants à répondre aux exigences du programme d'études. Cependant, l'on accorde plus d'attention à ce groupe maintenant que les établissements post-secondaires ressentent les effets de la dénatalité. La diminution des effectifs oblige les établissements de haut savoir à aider le plus grand nombre d'étudiants possible à continuer leurs études, afin de maintenir un équilibre de la population étudiante.

Astin (1975) a poursuivi une recherche plus approfondie sur les caractéristiques des étudiants qui poursuivent leurs études et ceux qui décrochent, à partir d'informations recueillies sur les étudiants inscrits en 1968 dans plusieurs collèges américains. Une étude complémentaire de plusieurs de ces étudiants fut faite en 1972. À partir d'une analyse des informations détaillées que chaque étudiant avait initialement fournies sur lui-même, son milieu familial, ses habitudes

---

1. Surmonter les problèmes d'apprentissage.

d'étude et les buts de sa vie ainsi que des prédictions personnelles quant aux résultats scolaires possibles et sa situation scolaire en 1972, Astin a dressé une liste des caractéristiques des étudiants les plus susceptibles de poursuivre leurs études, comparés aux décrocheurs.

Par exemple, tel que mentionné dans son introduction, quatre raisons majeures expliquent l'abandon des études: l'ennui inspiré par les cours, des difficultés financières, des notes basses et l'insatisfaction provoquée par des exigences ou des règlements (Astin, p. 14). Il y avait aussi de nettes différences entre les habitudes d'étude des étudiants qui réussissent versus les décrocheurs. Ces derniers, comparés aux premiers, affirmaient faire traîner en longueur la remise des travaux et avoir aussi de la difficulté à établir leur horaire de travail. Ils semblaient aussi garder leur bureau plus en ordre que ceux qui réussissent, et ceci pourrait s'expliquer par le fait que, puisqu'ils passaient comparativement moins de temps à écrire et étudier, ils avaient les moyens de conserver une surface de travail mieux rangée. Une autre interprétation possible serait qu'ils perdent souvent du temps à organiser la surface de travail et le matériel plutôt que de s'attaquer à un travail trop difficile.

Les résultats des recherches d'Astin rejoignent ceux de Cross (1975) et d'autres. Cross énumère cinq causes de faible performance scolaire, dont la principale est de mauvaises habitudes d'étude. Deux autres facteurs sont: un blocage psychologique et/ou sociologique à l'apprentissage et une faible aptitude intellectuelle. Astin l'exprime

quelque peu différemment, mais énumère la compétence, le statut socio-économique, les aspirations quant à l'instruction et les notes obtenues au secondaire comme étant les plus importants prédicteurs de succès. À partir des résultats de ses recherches, il a constaté que plus les notes obtenues par un étudiant au secondaire étaient basses, plus les chances que cet étudiant abandonne l'école étaient grandes.

Astin a aussi trouvé une corrélation entre les aspirations éducationnelles et le degré de persévérance. Il a constaté, par exemple, que les aspirations quant au diplôme visé étaient reliées à la persévérance scolaire et à l'abandon. Ainsi, ceux qui visent un doctorat ou une profession libérale sont moins susceptibles de décrocher que ceux qui ne visent qu'un baccalauréat ou un autre diplôme.

Astin a aussi découvert que le champ d'études avait un certain rapport avec le taux de persévérance. Dans les collèges américains, l'on retrouve le plus haut taux de décrochage parmi les étudiants de techniques de secrétariat, techniques forestières, électronique et techniques infirmières. Inversement, les domaines comportant le taux d'abandons le plus bas, dans les collèges offrant des programmes de deux ans, incluent les sciences familiales, la bibliothéconomie, le pré-droit, les sciences administratives et l'histoire (p. 38-39).

Des études démontrent les effets de la compétence en lecture sur le succès scolaire. Geis et Carney (1979) ont estimé que les résultats des tests de lecture pouvaient constituer un indicateur relativement

fiable de la réussite scolaire à la fin de la première année, bien que tout écart entre les bons ou mauvais lecteurs et les notes disparaisse deux ans après. Feners (1969) a constaté qu'il n'y avait pas vraiment de corrélation suffisamment fondée entre la moyenne des notes et la compréhension en lecture qui serait effectivement utilisée comme un prédicteur de succès dans les collèges offrant des programmes de deux ans. Elle a émis l'hypothèse que la lecture étant un prérequis à chaque cours et ceci variant selon les exigences de la discipline, la compétence en lecture générale, qu'elle soit faible ou élevée telle que mesurée par un test standardisé, ne permet pas d'évaluer le succès scolaire. Ainsi, la compétence en lecture semble être une variable plutôt instable et ne peut être utilisée pour distinguer l'étudiant qui réussirait éventuellement de celui qui ne réussirait pas.

Ce qui précède est un résumé des caractéristiques de l'étudiant qui éprouverait des difficultés à répondre aux exigences du programme d'études collégiales. Suivront les diverses approches proposées pour l'aider à améliorer sa performance scolaire générale en développant les habiletés de lecture et d'études.

Les cours de perfectionnement des habiletés et leurs effets sur la réussite de l'étudiant

Cours de perfectionnement en lecture

Les cours de perfectionnement en lecture ou en rédaction ont le plus souvent été utilisés afin de permettre aux étudiants du collégial qui n'avaient pas reçu de formation adéquate, d'améliorer les habiletés de base. À partir soit des notes du secondaire, soit des résultats des tests d'aptitude scolaire ou des tests de placement, l'on obligeait ces étudiants ou on leur recommandait fortement de suivre ces cours (Fairbanks, 1974; Maxwell, 1979; Woodruff, 1980).

L'efficacité de ces cours en ce qui a trait au perfectionnement des compétences de base chez les étudiants autant qu'à l'amélioration de leur niveau général de réussite dans les études, a soulevé de très vives controverses.

Roueche (1971, 1975) a affirmé que ces cours ne sont pas efficaces car ils traitent le développement de compétence de manière isolée. Il prétend que les étudiants ne réussissent pas à saisir la pertinence du contenu de ces cours et les abandonnent au profit de préoccupations plus purement académiques. Maxwell (1979) critique cette approche (cours de développement de compétence) car elle pense que les étudiants sont affectés de manière si négative par l'idée de suivre ces cours qu'ils manquent de

motivation dès le début. Hayes (1982) pense que l'amélioration ne se maintient pas car ces cours traitent seulement les habiletés mais négligent l'état psychologique de l'individu concerné. Il note, de plus, que les programmes de lecture servent le plus souvent à isoler l'étudiant qui manifeste des carences sur le plan scolaire.

Cependant, beaucoup d'énergie et de ressources ont servi à évaluer l'efficacité de ces programmes de perfectionnement. Les critères d'évaluation comprennent: les résultats obtenus par l'étudiant aux tests standardisés de lecture, administrés avant et après le cours, le succès scolaire (moyenne des notes), l'évaluation des attitudes et habitudes d'étude ainsi que la persévérance au cours (Fairbanks, 1974; Tillman, 1972).

Tillman (1972) a noté les résultats de trente et une étude publiées entre 1945 et 1971. Il a tenu uniquement compte de celles qui traitaient en particulier du perfectionnement en lecture et utilisaient la moyenne des notes comme critère de mesure de l'efficacité. Son analyse démontre que dans vingt-trois de ces expériences, la participation à un cours de perfectionnement en lecture a un effet positif sur la moyenne générale. (Grade Point Average: GPA). Cependant, l'accroissement réel de la moyenne (GPA) étant très faible, cette mesure s'est avérée peu fiable si utilisée comme seul critère pour prouver l'efficacité de tels cours. Comme Maxwell (1971) Tillman préconise que toute évaluation doit tenir compte d'une vue d'ensemble de l'étudiant et de sa performance globale.

De la même manière, Wilson et Einbecker (1974) ont constaté qu'il y avait un rapport significatif entre les résultats des tests de lecture et la performance scolaire globale chez tout le groupe sélectionné pour leur étude et ce, spécialement en première année, mais ils préviennent qu'il est peu évident que les résultats du groupe se traduisent par une meilleure performance scolaire à long terme.

Burgess, Cranney et Larsen (1976) ont étudié un petit groupe d'étudiants au premier semestre et à nouveau sept semestres plus tard. Comme les sujets étaient relativement peu nombreux, ceci les a menés à conclure que, puisqu'il y avait de petits changements dans les moyennes, la cause pourrait être attribuée à la motivation à réussir plus qu'à une réelle amélioration de la lecture. Ceci semble d'autant plus vrai que les chercheurs ont seulement suivi les étudiants qui avaient mené leurs études à terme.

L'effet de la persévérance dans les cours a aussi été étudiée. Alors que plusieurs auteurs tels que Maxwell (1979), Fairbanks (1974) et Roueche (1977) ont utilisé le fait d'avoir mené ces cours à terme comme un important critère de mesure du succès du programme, au moins un autre auteur, Parham (1977), a montré que le fait de terminer les cours de développement de compétence n'est pas nécessairement un indicateur de succès. Elle affirme, par exemple, qu'il est possible que certains étudiants quittent ces programmes quand ils sentent qu'ils ont maîtrisé certaines habiletés ou atteint leurs buts. Il est évident le temps accordé à ceci peut varier d'après les individus.

Les cours dits de contenu

Afin de résoudre certains des problèmes suscités par l'acquisition des compétences en milieu isolé, comme c'est souvent le cas pour les cours de perfectionnement en lecture, les spécialistes dans ce domaine ont eu recours à une approche plus globale qui intégre l'acquisition des habiletés de lecture et d'études au contenu des cours réguliers. Plusieurs chercheurs qui préconisent cette approche ont démontré que l'étudiant en comprenait l'utilité et que ceci lui permettait de faire des progrès durables tant au niveau des habiletés qu'à celui de la performance scolaire.

Driskell et Kelly (1980) se sont servis de contenu de cours pour enseigner à des étudiants en difficulté les techniques de prise de notes efficace et d'habitudes d'études. Ils ont comparé les notes que ces étudiants avaient obtenues à la fin du premier semestre à celles des sujets - contrôle qui n'avaient pas suivi le cours spécial, et ont trouvé que là où il y avait des différences significatives entre les groupes, c'était à l'avantage des quatorze étudiants du groupe expérimental. Ils en ont conclu que le fait d'apprendre aux étudiants à choisir et organiser les matériaux tout en étudiant les avait aidés à réussir.

Haburton (1977) s'est servi d'une approche similaire lors d'un cours expérimental de techniques de lecture et d'étude dans un "community college" de Floride. Plusieurs des techniques enseignées se trouvaient en fait utilisées dans les livres de classe. Les conclusions de cette

étude ont montré que les étudiants inscrits à ce cours pour tout le semestre ont obtenu des moyennes (GPA) significativement supérieures à celles des sujets-contrôle. Les sujets du groupe expérimental avaient aussi tendance à suivre plus d'heures de cours que le groupe-témoin. Les résultats des tests portant sur les attitudes et habitudes d'étude permettent de constater des différences significatives à l'avantage du groupe expérimental, même s'il n'y a aucune différence dans la perception de soi entre les deux groupes. Haburton en a conclu que le cours combiné de techniques de lecture et d'étude qui se base sur le contenu des cours et les ouvrages utilisés est extrêmement efficace. De plus, il suggère que le cours qui dure tout le trimestre ou plus semble être plus efficace pour les étudiants en difficulté que les cours de six semaines.

Woodruff et Kerwin-Boudreau (1980) à partir d'une étude empirique et objective, ont noté les effets de l'approche combinant les techniques de lecture et d'étude au contenu des cours, sur l'amélioration de la compétence de l'étudiant. Dans leur College Reading Project[1] qui intègre le perfectionnement en lecture (anglais) et les techniques d'étude à un cours de psychologie de l'étude, on demande aux étudiants de mettre activement en pratique les techniques de lecture et d'étude en les appliquant au contenu du cours de psychologie et de tous leurs autres cours. Les étudiants font part de leurs réactions sur l'efficacité des techniques employées en se surveillant rigoureusement lorsqu'ils étudient. Ils déclarent que ces méthodes de travail ont un effet bénéfique évident sur

---

(1) Projet de lecture

leurs notes en général. Le groupe expérimental de 1979-1980 a obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe-témoin, aux tests de lecture et d'habitudes d'étude. La dernière variable étudiée est le tutorat auprès de plus jeunes que les étudiants du collège font, sur une période de dix semaines, dans les écoles secondaires locales. Il semblerait que la combinaison des techniques de lecture et d'étude, des procédés de modifications du comportement et du tutorat soit extrêmement puissante.

Les centres d'apprentissage et leurs effets sur l'apprentissage individualisé

Dans les collèges et universités, tel que mentionné dans la partie précédente, les cours portant sur les habiletés sont souvent assurés par le département d'Anglais, car c'est là, en fait, qu'ils se sont développés. Cependant, depuis les années 1970, plusieurs établissements post-secondaires ont créé des centres d'apprentissage destinés aux étudiants qui éprouvent des difficultés dans les matières étudiées. Ces centres offrent souvent, maintenant, les cours et les services qui faisaient l'objet des cours de rattrapage en anglais par le passé (Sullivan, 1979). Plusieurs de ces centres, toutefois, fournissent de plus, un enseignement individualisé plutôt que de groupe, étant donné que ceci offre aux étudiants un service plus personnalisé et d'une plus grande flexibilité que le modèle de groupe. L'enseignement individuel est assuré par des professionnels, des conseillers ou des moniteurs recrutés parmi les pairs.

Comme c'est une dimension qui n'a pas encore été abordée, l'effet du tutorat tant sur le moniteur que sur l'étudiant, dans le cadre de centres reconnus, tels les centres d'apprentissage, fera l'objet de cette partie.

Une des études les plus complètes qui rend compte des effets du tutorat a été menée par Cohen, Kulik et Kulik (1982). Ils ont procédé à une méta-analyse de soixante-cinq études qui présentaient les résultats du tutorat sur les enfants aux niveaux élémentaire et secondaire, en se limitant uniquement aux études qui traitaient des activités de tutorat ayant lieu dans la salle de classe. Pour que l'étude soit retenue, il fallait qu'il y ait des résultats mesurés quantitativement, pour un groupe suivi en tutorat et un groupe-témoin; ont cependant été rejetées, les études qui comprenaient des sujets appartenant à des niveaux d'aptitude différents et celles où le moniteur devait enseigner en vue d'un examen.

L'analyse des résultats des soixante-cinq études a démontré de manière concluante que la performance des sujets suivis en tutorat était meilleure aux examens que celle des étudiants qui n'en avaient pas bénéficié. Les programmes les plus structurés ont permis d'obtenir les meilleurs effets. Ceci concorde avec tous les conseils donnés aux éventuels organisateurs de programmes de tutorat où l'accent est mis sur l'importance de former, superviser et encadrer le moniteur (Mavrogenes, 1979; Schwartz, 1977; Woodruff, 1980). La longueur du programme a aussi été significative car il est apparu que plus le tutorat était de courte durée, plus il était efficace. Par contre, certains auteurs comme Mavrogenes citent des

chercheurs qui ont découvert que plus la durée du tutorat serait longue, plus il serait efficace. Il faut cependant remarquer qu'elle traite de quelques études isolées alors que Cohen (1982) en résume plusieurs.

L'efficacité des programmes dépend en bonne partie de leur contenu. Cohen a constaté que les résultats étaient meilleurs quand des habiletés élémentaires étaient enseignées et que les mathématiques plutôt que la lecture faisaient l'objet du tutorat. Les étudiants qui étaient suivis ont obtenu de meilleures notes aux tests sur la matière élaborés sur place qu'aux tests nationaux.

Seulement un petit nombre d'études utilisées pour la méta-analyse comportaient quelques informations sur le changement d'attitude. Il est apparu néanmoins, d'après les résultats cités, que ceux qui bénéficiaient du tutorat faisaient preuve, en général d'une attitude plus positive vis-à-vis la matière étudiée que leurs camarades qui n'étaient pas suivis en tutorat. Il est intéressant de constater qu'il n'y avait pas d'effets significatifs sur la perception de soi chez le groupe en tutorat, quoiqu'il y ait peu d'études qui aient, en fait, mesuré cette question.

Dans la majorité des études comportant les informations sur le sujet, les moniteurs ont mieux réussi, ce qui est un résultat de l'enseignement, ont fait preuve d'attitudes plus positives et d'une perception de soi généralement meilleure bien que l'écart se soit avéré petit quand ils ont été comparés au groupe-témoin.

Allen (1975) a présenté dans son livre intitulé Children as teachers[1] plusieurs articles qui démontrent l'efficacité du tutorat à tous les niveaux, quoique la majeure partie des études porte sur les jeunes enfants. Schwartz et al (1977) ont montré les diverses alternatives qu'offre le tutorat, dans le projet de recherche évaluant la performance d'étudiants du collégial qui faisaient du tutorat auprès des étudiants du secondaire. Beaman et al (1977) ont trouvé que les étudiants qui participaient pleinement aux programmes de tutorat par les pairs dans le cadre d'un cours de premier cycle en psychologie, en tiraient profit, quoiqu'aucune différence ne soit apparue lorsque leurs résultats ont été comparés à ceux de leurs camarades qui avaient pris le programme moins au sérieux.

En général, néanmoins, la plupart des auteurs qui se sont penchés sur le tutorat, louent les mérites du système parce qu'il donne la possibilité à deux individus de développer ensemble une relation et de devenir mutuellement responsables. Les avantages certains du caractère immédiat des réactions sont très précieux pour l'étudiant travaillant en tutorat et ceci peut l'aider à améliorer sa performance. L'absence d'effets mesurables sur la perception de soi, selon les échelles utilisées, pourrait être le résultat de la faiblesse de l'appareil de mesure plutôt que de l'absence de changement de la perception de soi à proprement parler.

La partie suivante traitera du rôle des variables de la personnalité et de la perception de soi dans le succès.

---

(1) Les enfants, des enseignants.

Corrélation entre le succès scolaire et la perception de soi

Wylie (1979) écrit que "plusieurs personnes, surtout les éducateurs, supposent sans hésitation que la réussite et/ou les indices de compétence seraient fortement reliés à la conception qu'on a de sa propre réussite et de sa compétence et à la manière dont on se perçoit dans l'ensemble" (p. 355). Purkey (1971) affirme que "les professeurs avertis pressentent qu'il y a un rapport significatif et positif entre la perception que l'étudiant a de lui-même et sa performance à l'école. Ils croient que les étudiants qui ont confiance en eux-mêmes et en leur compétence sont les plus susceptibles de réussir. Par contre, il semble que ceux qui se perçoivent et perçoivent leurs compétences de manière négative ne réussissent généralement pas à obtenir de bonnes notes. Le succès scolaire ou l'échec semblent avoir leurs racines aussi profondément enfouies dans la perception que l'on a de soi-même sinon plus profondément, que dans les habiletés intellectuelles mesurables". (p. 14).

Brookover (1967) a trouvé que c'est le plus souvent l'image que l'étudiant a de lui-même qui interfère avec le succès scolaire beaucoup plus souvent que sa compétence intellectuelle innée. Covington et Beery (1976) par contre, attribuent ceci directement au contexte de l'école en affirmant que cette dernière ne prépare pas les étudiants à faire face aux vastes changements qui se produisent dans notre société et leur fait perdre toute motivation au point qu'ils deviennent incapables d'apprendre. Ces auteurs ajoutent que l'objectif premier de l'école devrait être de

stimuler la volonté d'apprendre, et de réapprendre, de manière à favoriser chez les étudiants la confiance en soi et le désir de bien réussir. Ils pensent que c'est à travers la réussite que l'estime de soi sur le plan scolaire se développe, ce qui, à son tour, encourage au succès en poussant à apprendre davantage.

Dans ce qui précède, l'on a surtout mis l'accent sur l'influence de l'estime de soi ou de la perception de soi sur l'apprentissage et le succès. Il est cependant nécessaire, pour étudier cette relation, de définir les caractéristiques du soi.

Définition du soi et de la perception de soi

Purkey (1971) résume les études sur le soi de plusieurs autorités en la matière. En se basant sur les idées de Carl Rogers, Combs et Snygg, Lecky et d'autres, il présente la description suivante: le soi est un système complexe et dynamique de convictions qu'un individu considère vraies à propos de lui-même et qui ont chacune une valeur correspondante. Ces perceptions, idées et attitudes sont modelées par ceux qui l'entourent, et chaque personne se comporte selon une manière compatible avec l'image qu'elle à d'elle-même. L'image de soi qu'un individu développe avec le temps est stable; ainsi, seuls les nouveaux concepts compatibles et ayant un rapport avec ceux déjà présents seront acceptés et assimilés facilement; ceux qui ne sont pas pertinents ou qui n'ont aucun rapport avec le système existant seront ignorés. En conséquence, des informations contradictoires sont difficiles à assimiler et seront

le plus souvent rejetés, à moins que l'individu se sente en sécurité et soit sûr de la voie que prend le changement. L'individu déterminera aussi le degré d'importance d'une perception pour lui-même, en sorte qu'une personne peut accorder plus de valeur au succès dans les études qu'au tennis, alors que le contraire peut être vrai pour une autre (Bills, 1981; Coopersmith, 1967; Felker, 1974; Purkey, 1971).

L'idée qui est au centre des théories déclare que le soi est un produit social, se développant à partir des relations interpersonnelles. La théorie de Roger affirme que le soi agira de manière à assurer le maintien d'un niveau de perception positive, tant de la part des autres que de soi-même. Le développement et l'auto-actualisation du soi sont assurés aussi longtemps que l'environnement le permet (Purkey, 1971).

La réussite et la perception de soi

Il existe une importante documentation sur les influences majeures de l'environnement familial et scolaire sur le développement de l'estime de soi et du sentiment de sa propre valeur. Il est certain que l'oeuvre de Coopersmith (1967) permet de voir facilement l'importance de la manière d'élever les enfants et de l'environnement familial chez les enfants de l'élémentaire. Ainsi, un enfant qui est accepté pour ce qu'il est, à qui l'on procure des règles de conduites claires tout en lui donnant la liberté d'explorer ces limites, est un enfant qui a une plus haute estime de soi qu'un autre qui n'aura rien connu de tout cela, et ceci est vrai indépendamment du niveau de succès dans les études. L'étude de

Coopersmith a montré que le sentiment accru d'estime de soi ne dépendait pas de la quantité ou de la fréquence des punitions à la maison, du temps passé avec les parents, du niveau de scolarisation, du revenu, de la classe sociale ou du milieu ethnique.

Covington et Beery (1976) ont étudié l'influence de l'environnement scolaire sur le sentiment d'estime de soi de l'étudiant. Ils affirment que le sentiment de valeur qu'éprouve l'individu est menacé par le fait qu'il croit que sa valeur en tant que personne dépend de sa capacité de réussite et que s'il est incapable de réussir, il ne sera pas digne d'amour ni d'approbation... En effet, quelques chercheurs (ex. Rosenberg, 1965) ont trouvé que rien ne contribue autant au sentiment d'estime qu'éprouve l'étudiant qu'un bon bulletin scolaire et rien ne le détruit aussi profondément que de mauvaises notes (p. 6). Ils estiment que ceci conduit à deux modèles de motivation de réussite à l'école: l'une orientée vers le succès, l'autre étant une tentative d'éviter le sentiment d'échec (p. 7). L'étudiant ayant l' abitude de réussir attribue ses échecs à un effort insuffisant (Astin, 1975; Covington, 1976) tandis que l'étudiant faible agit de manière à éviter l'échec ou alors en vient à l'accepter comme une fatalité. Quelques études comme celle de Marecek et Mettee (1972), ont montré que les étudiants qui avaient eu de mauvaises notes mais qui s'y attendaient étaient plus satisfaits que ceux qui avaient obtenu de bons résultats mais ne s'y attendaient pas.

Purkey (1971) a consulté un certain nombre d'études sur les effets de la perception de soi sur la réussite scolaire. Il a remarqué qu'il y avait un rapport évident entre la perception de soi et les notes chez les garçons mais pas chez les filles. Il constate que les garçons qui ne réussissent pas selon leur capacité ont tendance à avoir une perception de soi plus négative que les filles.

Brookover et al (1965) a trouvé chez les sujets des deux sexes qui ont fait l'objet de l'étude qu'il existe un rapport significatif entre la perception de sa propre compétence et le succès. Ce rapport persiste même quand le facteur intelligence est écarté. Il a aussi noté que la réussite scolaire est limitée par la perception qu'a l'étudiant de sa compétence. Un aspect de son étude a confirmé que la perception de sa propre compétence est un meilleur prédicteur de succès scolaire que la perception de soi globale. Ceci va dans le même sens que Wylie (1979) qui suggère que la perception de soi globale pourrait ne pas avoir de rapport avec le succès dans les études mais que le fait d'utiliser une échelle qui mesure directement la perception de soi scolaire donnera des résultats significatifs. Le fait que Cohen (1982) n'ait pas constaté de changements dans la perception de soi entre les sujets ayant été suivis en tutorat et ceux qui n'en avaient pas bénéficié, dans sa méta-analyse de la littérature, pourrait être dû au type d'échelle de mesure utilisée. Les chercheurs avaient peut-être employé une échelle mesurant la perception de soi globale plutôt qu'en rapport avec la réussite scolaire, ce qui explique par conséquent l'absence apparente de changement de l'image de soi.

Marecek et Mettee ont réparti les étudiantes de première année d'un collège pour filles en quatre groupes d'après leurs réponses à un questionnaire sur l'estime de soi et leur opinion, à savoir combien elles se sentaient certaines de leurs réponses. Le groupe a été divisé selon que les sujets s'évaluaient comme ayant une estime de soi élevée ou inférieure. Une deuxième répartition a été faite en fonction du degré de certitude de chaque répondante quant à sa propre appréciation. Chacun des groupes avait reçu comme consigne d'accomplir une tâche impliquant prétendument la chance ou l'habileté et, à mi-chemin, on donnait à chaque groupe un aperçu (rétroaction) de sa propre performance comparée à celle d'autres étudiants du collégial. Comme les normes étaient maintenues délibérément basses, tous les sujets ont exécuté avec succès la première partie de la tâche. Après avoir reçu la rétroaction (feedback), les deux groupes ayant une estime de soi élevée ont accru leur niveau de performance indépendamment du fait d'être certains ou incertains du succès. Ceux qui s'étaient évalués comme ayant une estime de soi inférieure, mais n'étaient pas certains de cette appréciation, ont accru leur niveau de performance dans la seconde tâche de façon marquée, ce qui donne raison à Covington et Berry (1976) qui affirment que ceux qui n'ont pas intériorisé l'échec peuvent être motivés à réussir dans des conditions où ils ne se sentent pas menacés. Les sujets qui étaient certains de leur manque de compétence ont exécuté assez mal la deuxième partie de la tâche, restant ainsi fidèles à leur auto-évaluation. Quant aux membres du groupe qui avait été informé que la chance plutôt que la compétence était la composante majeure du succès, leur performance de la deuxième partie de la tâche a été bien meilleure comparativement à leurs tentatives

précédentes et à la performance des trois autres groupes. Ces résultats ont incité quelques chercheurs à penser que même ceux qui ont une estime de soi inférieure peuvent être encouragés et réussir tant que prévaudra autour d'eux un climat favorable.

D'après ce qui précède, l'on peut constater que les chercheurs croient, subjectivement et objectivement, qu'il y a un rapport entre l'estime de soi et le succès scolaire. Définir avec précision les variables qui rentrent en ligne de compte est plus difficile. Rubin (1977) résume peut-être le mieux le dilemne auquel font face les chercheurs dans ce domaine quand elle affirme qu'une grande part du rapport entre l'estime de soi et le succès dans le domaine scolaire peut être le mieux expliquée comme "reflétant un ensemble commun de causes antérieures - le milieu, la compétence et le succès scolaire précoce".

ÉVALUATION DU CENTRE D'APPRENTISSAGE DE CHAMPLAIN - ST.LAMBERT - PHASE II

Le Centre d'apprentissage de Champlain - St-Lambert fait partie intégrante de la vie scolaire sur le campus depuis 1977. Chaque semestre, le nombre de personnes qui utilisent le Centre aussi bien que celles qui sont habilitées à devenir moniteur, grandit. (L'annexe A rend compte du développement du centre; le nombre d'étudiants suivis en tutorat, par discipline, pour la session d'Automne 1981, apparaît dans l'annexe B; pour la session d'Hiver 1982, dans l'annexe C).

Ceux qui sont en constant rapport avec le Centre croient qu'ils constitue une force puissante et dynamique qui contribue énormément à la vie scolaire et sociale de tous ceux qui ont bénéficié de ce service. Ceci est devenu encore plus évident durant la dernière année scolaire, lorsque l'administration du campus a annoncé que le Centre d'apprentissage faisait partie des services qui disparaîtraient en raison des coupures budgétaires. Plusieurs centaines d'étudiants ont signé des pétitions demandant que le service soit maintenu en opération. Le corps enseignant et les employés ont ouvertement et efficacement exprimé leur appui au Centre d'apprentissage et à la philosophie qui le soustendait, à savoir que ce Centre est un lieu pour les étudiants, géré par les étudiants, où ils peuvent recevoir une aide individualisée dans n'importe quel sujet de cours, de la part de moniteurs qualifiés et encadrés.

Que le Centre d'apprentissage demeure encore en opération l'an prochain témoigne directement de ces marques d'appui qu'il a reçues de la part de toute la communauté du campus. Mais le fait qu'il ait déjà été sur la liste des services à discontinuer fait apparaître le spectre de sa cession à moins qu'il ne soit démontré que ce service est nécessaire, aussi important que d'autres et efficace.

Une des difficultés qui en résulte consiste à déterminer comment évaluer les services le mieux possible et surtout avec des mesures objectives. Il a toujours été évident que les moniteurs ont beaucoup apprécié l'expérience vécue, et comme plusieurs d'entre eux en rendent compte sur les feuilles d'évaluation (voir annexe D), elle a été l'une des plus importante de leur vie d'étudiants. De plus, la plupart des études sur le tutorat ont montré que les moniteurs en tirent autant profit, sinon plus, que les étudiants qui sont suivis (Allen, 1975; Cohen, 1982, Schwartz, 1977). Comme les moniteurs constituent une partie relativement petite de la population étudiante et sont sélectionnés d'après leur haut niveau de succès dans leur domaine de spécialisation, il a été jugé inopportun d'utiliser ce groupe comme le point central de l'évaluation.

Résumé de la recherche menée en 1979-1980

Ainsi, en 1979-1980, l'auteure et sa collègue, Susan Kerwin-Boudreau, ont entrepris une évaluation en profondeur du Centre d'apprentissage en examinant la performance des étudiants qui étaient suivis en tutorat, aux sessions d'automne et d'hiver. Cette performance a été

mesurée par l'analyse des gains de notes obtenus aux tests standardisés de lecture, de rédaction et d'habitudes d'étude administrés avant et après le cours en tutorat, ainsi qu'à une échelle de mesure de la perception de soi. La performance de ce groupe a été comparée à celle de sujets-témoins choisis au hasard parmi quatre groupes suivant des cours d'anglais: un cours de rédaction, un cours de littérature, un cours de perfectionnement en lecture et rédaction et des classes d'étudiants inscrits au College Reading Programme[1]. Le tableau 1 illustre la répartition des sujets, par groupe, selon le sexe, pour les deux sessions.

TABLEAU 1

Répartition selon le sexe des sujets du groupe expérimental 5, regroupés d'après la matière travaillée en tutorat, et des groupes-témoins 1 à 4, pour les sessions d'automne et d'hiver.

GROUPE	SEXE	SESSION D'AUTOMNE n	total	SESSION D'HIVER n	total
1 Rédaction	Homme	12		8	
	Femme	16	28	13	21
2 Littérature	Homme	13		4	
	Femme	7	20	14	18
3 Perfectionnement en lecture	Homme	8		6	
	Femme	6	14	3	9
4 College Reading Programme	Homme	9		30	
	Femme	8	17	24	54
5 (Étudiants en tutorat)		GROUPE EXPERIMENTAL			
Littérature	Homme	4		7	
	Femme	4	8	4	11
Mathématiques	Homme	4		3	
	Femme	7	11	11	14
Sciences	Homme	4		3	
	Femme	3	7	8	11

(1) Programme de lecture.

Au début de l'étude, les chercheuses ont émis l'hypothèse que les étudiants suivis en tutorat, quelle que soit la discipline dans laquelle ils avaient étudié, auraient des gains de notes supérieurs aux tests standardisés de lecture, rédaction et habitudes d'étude, et dans la perception de soi, à cause de la nature individualisée des cours, surtout lorsque comparés aux résultats des sujets-témoins. Ces prévisions se basaient sur l'hypothèse que les étudiants suivis en tutorat seraient aidés non seulement dans le domaine du contenu, mais aussi au niveau de l'application directe des habitudes d'étude à la matière étudiée. La pertinence de l'emploi de techniques d'étude spécifiques et efficaces deviendrait évidente quand le moniteur donnerait des exemples concrets de l'applicabilité des diverses méthodes au domaine dans lequel l'étudiant rencontrait des difficultés, et ferait de constants renvois à la performance de l'étudiant quand il a recours à ces stratégies. Les moniteurs sont initiés à la méthodologie visant à intégrer ces habiletés à leurs programmes de tutorat, lors des stages de formation qui ont lieu avant le début de la session et le professeur supervisant le Centre insiste sur l'importance de l'acquisition de ces habiletés aux rencontres individuelles hebdomadaires avec le moniteur afin que ce dernier soit toujours conscient de l'importance du rôle des habitudes d'étude dans le programme en général.

Par contre, les chercheuses, croyaient que les étudiants des cours réguliers, même ceux inscrits aux cours de perfectionnement, n'auraient pas la possibilité de recevoir de rétroaction (feedback) immédiate sur l'interprétation de leurs habiletés au contenu du cours. Elles

pensaient que, sans l'attention personalisée et le contrôle de leur manière d'appliquer les techniques adéquates, les sujets des groupes-témoins seraient moins motivés à assimiler les méthodes et à les intégrer activement à leurs cours.

De plus, l'expérience de tutorat individuel était considérée comme contribuant positivement au succès général du groupe suivi en tutorat en comparaison avec les groupes-témoins. Les moniteurs et les étudiants en tutorat développent souvent une relation assez étroite qui contribue à inspirer une confiance en soi à l'étudiant incertain de sa compétence dans un domaine donné. L'hypothèse avait été émise qu'une relation positive avec un moniteur-pair qui encourage et n'est pas une menace aurait pour effet de susciter un sentiment d'estime de soi accrue avec le temps. Ceci se traduirait par de meilleurs résultats à l'échelle de perception de soi remplie par les étudiants en tutorat à la fin de la session. Quant aux sujets témoins, n'ayant pas vécu la même expérience ils ne feraient preuve, par conséquent, d'aucune amélioration significative lors de la réadministration de cette échelle de mesure en fin de session. Etant donné qu'il était possible que les étudiants participant au Collège Reading Programme subissent en partie les mêmes effets que les sujets du groupe expérimental, comme résultat de leur expérience de tutorat au secondaire, il était attendu qu'ils manifesteraient quelques modifications, qui ne seraient cependant pas aussi marquées que chez ceux suivis en tutorat.

Résultats de l'étude de 1979-1980*

Les résultats furent décevants. Un effet majeur de la variable sexe a été observé dans l'ensemble des groupes, les femmes ayant obtenu des résultats supérieurs à ceux des hommes. Il y a eu aussi un progrès général de tout le groupe, entre les tests du début et ceux de fin de session. Par ailleurs, l'administration des premiers tests a permis de constater quelques différences significatives entre les groupes, toutes reliées aux habitudes d'étude et aux attitudes ou progrès en rédaction, tels que mesurés par une évaluation de texte.

Pour la plupart des mesures analysées, les étudiants participant au Collège Reading Programm ont obtenu, aux tests administrées à la fin de la session, des notes significativement supérieures à celles des autres groupes, et ceci s'est maintenu aux deux sessions. Aucune tendance ne s'est dégagée chez les groupes, ce qui est décevant. En outre, les résultats des tests standardisés de lecture et de l'échelle de perception de soi n'ont pas montré de différences significatives entre le début et la fin de la session, pour aucun des groupes.

Nos hypothèses ne furent pas confirmées par les résultats obtenus en 1979-1980. Dans notre discussion des résultats, et à partir

* Pour un compte-rendu plus complet sur les résultats de ce rapport voir: S. Kerwin-Boudreau et S. Woodruff. Evaluation du Centre d'apprentissage de Champlain Regional College, à Saint-Lambert, Québec. Rapport présenté à la Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes, Juin 1980.

de lectures supplémentaires sur le sujet, nous en sommes venues à la conclusion qu'il n'était peut-être pas pertinent de tenter de mesurer l'efficacité du Centre d'apprentissage par l'analyse des résultats obtenus par les étudiants en tutorat aux tests administrés en début et fin de session.

Comme suggestions dans le domaine du perfectionnement de l'apprentissage, nous avons proposé qu'une analyse plus approfondie doit tenir compte de l'ensemble du cheminement scolaire de l'étudiant, y compris la proportion de cours menés à terme, le nombre d'échecs, la persévérance à obtenir son diplôme autant que l'ensemble des notes.

Cadre de la recherche - Phase II

La présente analyse constitue une suite de celle menée en 1979-1980 et utilise comme critères majeurs l'ensemble des notes, la proportion de cours menés à terme, la persévérance dans le programme d'études et l'obtention du diplôme. Nous avons recueilli les notes de chaque étudiant qui avait été suivi en tutorat au Centre d'apprentissage à la session d'automne ou d'hiver 1979-1980 ainsi que celles des groupes-témoins (voir le tableau 1). Le profil d'études de chaque étudiant a été analysé en se basant sur les cours de concentration qu'il avait suivis, car nous croyons que la performance dans les cours se rapportant à la formation scolaire permet de tracer un portrait plus fidèle que celui obtenu à partir de l'analyse des résultats de tous les cours. De plus, la moyenne générale de session de

chaque étudiant ainsi que les notes qu'il a obtenues au cours d'anglais ont été relevées. Les notes réelles, les moyennes de cours et les notes z individuelles ont été calculées pour les trois matières de concentration ainsi que les notes d'anglais. Les étudiants ont été suivis pour une moyenne de trois sessions, à partir de la session où ils ont été choisis comme sujets pour cette étude. Seuls les sujets ayant passé les tests de lecture, rédaction et habitudes d'étude au début et à la fin de la session sont inclus dans l'analyse statistique.

Nous avons examiné les effets du programme de formation (générale ou professionnelle) et de la perception de soi sur le succès scolaire. Afin de garantir un nombre adéquat de sujets pour chacun des programmes, le groupe-témoin a été considéré comme un tout plutôt qu'en fonction du cours d'anglais auquel chaque étudiant était inscrit à la session d'automne 1979 ou d'hiver 1980. De plus, plusieurs programmes ont été combinés afin d'assurer un équilibre des groupes. Le groupe 1 désigne les étudiants inscrits en Sciences de la santé; le groupe 2, ceux en Sciences pures et appliquées; le groupe 3, ceux en Sciences sociales; et le groupe 4, ceux inscrits à tous les autres programmes: Sciences administratives, Arts, Lettres, Techniques administratives, Secrétariat et Informatique.

Le tableau 2 présente la répartition des sujets selon le sexe, d'après le programme de formation de l'étudiant.

TABLEAU 2

Répartition des sujets de l'ensemble des groupes-témoins et du groupe expérimental selon leur programme de formation et d'après le sexe, combinés pour la session d'automne 1979 et d'hiver 1980.

			Sujets contrôle	Groupe expérimental suivi en tutorat
Programme		Sexe		
010	Sciences de la santé	H	8	3
		F	10	7
020	Sciences pures et appliquées	H	25	6
		F	4	3
030	Sciences sociales	H	16	3
		F	47	6
040	Sciences administratives	H	10	5
		F	12	7
050	Arts			
060	Lettres			
410	Techniques administratives			
412	Secrétariat			
420	Informatique			
	TOTAL	H	59	17
		F	73	23
			132	40

Au départ, nous avions recueilli l'information sur 189 sujets, mais 17 étudiants n'ont pas été inclus dans l'analyse car les données les concernant étaient incomplètes.

Le groupe expérimental a été comparé aux groupes-témoins sur les mesures comprenant les gains de notes de la moyenne générale de la session; la moyenne des notes dans les matières de concentration; l'ensemble des notes et les gains à l'échelle de perception de soi actuelle (self-concept-now) entre le début et la fin de la session. De plus, nous avons procédé à une analyse descriptive de chaque étudiant suivi en tutorat aux sessions d'automne et d'hiver 1979-1980; cette analyse prend en considération la persévérance à obtenir son diplôme, l'ensemble de ses notes, le nombre d'échecs, les abandons et les échecs dus aux absences.

Analyse statistique

Le groupe expérimental et les groupes-témoins ont été soumis à une analyse de variance et une analyse de co-variance. L'on a procédé à une analyse de variance, des corrélations de Pearson et des tests t pour le groupe expérimental.

Les résultats de cette analyse sont présentés au chapitre suivant.

RÉSULTATS

Le groupe expérimental et le groupe-témoin étaient constitués de 172 étudiants, pour les sessions d'automne 1979 et d'hiver 1980. Bien que, dans la première étude, les sujets-témoins aient été répartis d'après le cours d'anglais qu'ils suivaient, nous n'avons pas maintenu ces distinctions dans la présente étude. Les résultats du groupe expérimental (suivi en tutorat) aux sessions d'automne et d'hiver, ont été regroupés et comparés à ceux des sujets-témoins considérés comme un seul groupe, sans tenir compte du fait qu'ils avaient été choisis à l'automne 1979 ou à l'hiver 1980.

Les sujets de cette étude ont été comparés à la population étudiante inscrite à Champlain St-Lambert en 1979. L'échantillonnage a montré que la distribution des sujets dans le groupe expérimental et les groupes-témoins était comparable à celle de la population étudiante quant au sexe, mais pas en ce qui concerne le programme.

Comparaison des groupes expérimental et témoin

Dans la comparaison entre le groupe expérimental et les groupes-témoins, des différences significatives sont apparues pour quatre mesures: la perception de soi actuelle (self-concept-now), aux tests administrés en début et fin de session; les notes obtenues en anglais à trois sessions; les gains de notes de la première session à la deuxième, et de la première session à la troisième, plus une comparaison des gains de notes entre les

deuxième et première sessions et les troisième et première; la moyenne générale pour chacune des trois sessions. Chacune de ces mesures a été analysée en fonction des variables de sexe et de programme.

Résultats de l'analyse de variance

Nous avons procédé à une analyse de variance 4 x 2 x 2 complètement nichée de groupe selon le sexe et par session. De plus, nous avons eu recours à une analyse de co-variance pour tester les effets de la perception de soi sur la performance.

La perception de soi actuelle (self-concept-Now).

Dans l'ensemble du groupe il y a eu une différence significative par programme et par groupe à l'échelle de perception de soi actuelle (self-concept-now) ($F_{(3,156)} = 4.24$ $p < .01$). Les sujets-témoins inscrits en sciences administratives (040) et en sciences pures et appliquées (020) ont obtenu des résultats significativement inférieurs à ceux du groupe expérimental, et les étudiants en sciences sociales suivis en tutorat ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des sujets-témoins. Aucune différence n'est apparue entre le groupe-témoin et le groupe expérimental inscrits en sciences de la santé. Une analyse parallèle a démontré les mêmes résultats. Le tableau des moyennes de cette interaction figure à l'annexe F, tableau 3.

Moyenne générale et notes d'anglais

Aucune différence significative dans la moyenne générale n'est apparue parmi les étudiants des quatre programmes ni entre les sujets du groupe expérimental et des groupes-témoins pour les première et deuxième sessions. On remarque une différence significative entre les notes obtenues par les hommes et les femmes à la première session ($F_{(1,152)} = 8.30$, $p < .01$). Dans l'ensemble, les femmes ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des hommes. Le tableau de moyennes de cette interaction figure à l'annexe F, tableau 4. Les notes d'anglais ont permis de faire ressortir des différences significatives entre les hommes et les femmes à la première session, ($F_{(1,156)} = 8.55$, $p < .01$). Les femmes, là encore, ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des hommes, en anglais. Le tableau de moyennes de cette interaction se trouve à l'annexe F, tableau 5.

Une interaction significative selon le sexe par programme et par groupe a été constatée pour l'ensemble des notes obtenues à la troisième session ($F_{(3,108)} = 4.08$, $p < .01$). Les sujets du groupe expérimental ont obtenu des moyennes supérieures à celles de leurs camarades du même sexe suivant le même programme d'études. Seuls les étudiantes en tutorat inscrites en sciences pures et appliquées et les étudiants en sciences sociales ont obtenu des résultats inférieurs à ceux du groupe-témoin dont ils faisaient partie. Le tableau de moyennes de cette interaction se trouve à l'annexe F, tableau 6.

Gains de notes

Il n'y a pas eu de gains significatifs dans la moyenne générale des sujets entre la première et la deuxième session. Des différences significatives dans les gains de notes sont apparues entre la troisième session et la première. Une interaction significative selon le sexe par programme et par groupe a été constatée ($F_{(3,106)} = 3.54$, $p < .05$). Excepté les filles en sciences pures et appliquées suivies en tutorat, tous les autres étudiants en tutorat ont obtenu de meilleures notes à la troisième session par rapport à la première. Dans le groupe-témoin, les étudiants et étudiantes en sciences administratives (040), les étudiantes en sciences de la santé (010) et les étudiants en sciences pures et appliquées n'ont pas amélioré leurs notes de la première à la troisième session. Le tableau de moyennes de cette interaction figure à l'annexe F, tableau 7.

Une différence significative par programme est apparue à la comparaison des gains de notes de la deuxième session avec ceux de la troisième session, en prenant comme base la première session ($F_{(3,99)} = 4.59$, $p. < 01$). Les étudiants en sciences sociales ont fait des progrès significatifs alors que ceux en sciences pures et appliquées ont baissé incontestablement. Le tableau de moyennes de cette interaction se trouve à l'annexe F, tableau 8.

Résultats du groupe expérimental

Cette étude comprend: une analyse de variance de la perception

de soi actuelle (self-concept-now), par programme et par sexe; une analyse des gains de notes des trois sessions, par programme et par sexe; une analyse des notes d'anglais obtenues aux trois sessions ainsi que de la note obtenue dans la matière travaillée en tutorat. La moyenne des notes obtenues par l'étudiant dans sa concentration a été prise en considération; sur les trois sessions, des paires de mesures ont aussi été soumises à des tests t. Nous avons examiné 44 sujets pour cette analyse.

A l'analyse de variance, aucune tendance selon le programme et le sexe ne s'est dégagée des résultats des mesures utilisées quelles qu'elles soient. Quant à l'échelle de perception de soi actuelle administrée après le tutorat, une différence significative selon le sexe ($F_{(1,43)} = 4.724$, $p < .05$) a pu être constatée, les femmes obtenant de meilleures notes que les hommes. Cependant, il n'y a pas eu d'interaction significative avec le programme de formation. Une tendance significative selon le programme ($F_{(4,43)} = 2.681$, $p < .05$) et selon le sexe ($F_{(1,43)} = 4.177$, $p < .05$) s'est dégagée de la moyenne générale de la deuxième session.

Lorsque les tests t ont été utilisés pour comparer les moyennes des mesures par paires, nous avons constaté qu'il y avait une corrélation négative significative entre la moyenne générale de tous les étudiants en tutorat à la première session et la matière qu'ils avaient travaillée en tutorat ($T_{42} = -4.60$ $p < .01$); la même corrélation a été constatée entre leurs notes à la deuxième session dans la discipline dans laquelle

ils ont été suivis en tutorat et la moyenne générale à cette même session (T_{28} = - 3.42, $p < .05$). Il existe aussi une corrélation significative entre la matière travaillée en tutorat et les notes de l'étudiant en anglais à la première session (T_{41} = - 3.36, $p < .01$) ainsi qu'à la deuxième (T_{24} = - 2.53, $p < .05$). A la troisième session, cependant, cette différence significative disparaît, car il n'y a pas de rapport apparent entre les résultats en anglais et dans la discipline traitée en tutorat. Toutefois, une différence significative entre cette dernière et la moyenne générale a été observée à la troisième session (T_{19} = 2.46, $p < .05$). Bien qu'il n'y aient pas de différences significatives dans la discipline traitée en tutorat entre la première et la quatrième session, l'écart de notes a diminué.

Analyse descriptive des étudiants en tutorat

Dans la littéragure, il a été suggéré que le taux de persévérance dans les études et le cheminement scolaire général constitueraient des mesures appropriées servant à évaluer l'efficacité d'un programme; le cheminement scolaire de chaque étudiant suivi en tutorat a donc été analysé afin d'obtenir les renseignements suivants:

1. Programme dans lequel l'étudiant a été admis au cégep.
2. a) Programme pour lequel il a changé.
   b) Date du changement.
3. Nombre total de sessions où l'étudiant a été inscrit à Champlain - St-Lambert.
4. a) Obtention du D.E.C.
   b) Date.

5. a) Nombre d'échecs pour cause d'absence par session.

   b) Dates et cours.

6. a) Nombre d'abandons par session.

   b) Dates et cours.

7. a) Nombre d'échecs par session.

   b) Cours et dates

8. Nombre de fois où l'étudiant a comparu devant le comité de révision pour avoir échoué 50% de ses cours ou plus.

9. Matière travaillée en tutorat.

10. Session à laquelle l'étudiant a reçu de l'aide.

11. Nombre de succès ou d'échecs dans les cours travaillés en tutorat.

12. Possibilité d'accès aux résultats de l'étudiant aux tests de début et fin de session passés en 1979-1980.

13. Nombre d'heures de tutorat reçues.

Les renseignements exacts sur chaque étudiant ayant fréquenté le Centre d'apprentissage en 1979-1980 se trouvent à l'annexe G pour la session d'automne 1979 et à l'annexe H, pour la session d'hiver 1980. Les commentaires des moniteurs sur chaque étudiant suivent les tableaux. Par souci de confidentialité, les étudiants en tutorat ont été désignés par un numéro plutôt que par leur nom.

Le tableau 9, ci-dessous, présente un résumé des résultats par programme, des étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979. Le tableau 10, qui suit, présente la même information pour ceux suivis en tutorat à l'hiver 1980. Nous n'avons pas procédé à l'analyse statistique

de ces items. L'on peut cependant constater que certaines tendances se dégagent; ainsi les étudiants inscrits aux deux programmes de sciences mènent leurs études à terme en moins de temps et avec moins de difficultés que ceux en sciences sociales et en sciences administratives. En moyenne, les étudiants tendent à abandonner les programmes de sciences pour d'autres disciplines. Du moins pour ce groupe, personne n'a changé de programme pour se réorienter en sciences.

TABLEAU 9

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat, à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès.

Programme	Admis. ds prog.	change. prog.	Obtenu D.E.C.	Comité de révision	Session de tutorat	Tut. ds cours conc.	Tut. en anglais	Moy. d'heures	Succès cours tut.
010 Sc. de la santé	12	4	6/8	-	sess.1-8	8	-	6,2	8
020 Sc. pures et appl.	10	2	5/8	-	sess.1-7 sess.3-1	7	1	8,6	6
030 Sc. sociales	16	1	8/15	2	sess.1-7 sess.3-5 sess.5-2 sess.7-1	7	5	10,1	7
040 Sc. adminis.	10	-	5/10	-	sess.1-3 sess.3-6 sess.5-1	7	3	7,1	6
050 Arts	1	-	0/1	-	sess.1-1	-	1	11	-
060 Lettres	2	-	1/2	-	sess.1-1 sess.3-1	1	1	5.7	2
410 T. admin.	1	-	0/1	-	sess.2-1	1	-	4	-
412 Secrétariat	3	1	-	-	sess.1-1	-	2	14,25	2
420 Informatique	1	-	0/1	-	sess.1	-	-	5	1

TABLEAU 10

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat, à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès.

Programme	Admis. ds prog.	change. prog.	Obtenu D.E.C.	Comité de révision	Session de tutorat	Tut. ds cours conc.	Tut. en anglais	Moy. d'heures	Succès cours tut.
010 Sc. de la santé	15	7	1/9	-	sess.2-7 sess.4-1	7	1	9,1	8
020 Sc. pures et appl.	12	1	6/11	3	sess.2-6 sess.4-4 sess.5-1	11	-	8,6	9
030 Sc.sociales	15	-	7/15	2	sess.1-2 sess.2-8 sess.4-4 sess.7-1	8	5	10,2	11
040 Sc. adminis.	12	-	5/12	3	sess.1-1 sess.2-6 sess.4-2 sess.6-2 sess.8-1	9	3	8,0	5
050 Arts	3	1	2/2	-	sess.2-1 sess.5-1	-	2	9,0	2
060 Lettres	-	-	-	-	-	-	-	-	-
410 T. admin.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
412 Secrétariat	-	-	-	-	-	-	-	-	-
420 Informatique	-	-	-	-	-	-	-	-	-

DISCUSSION

Les résultats de cette étude ont été peu concluants puisque aucune véritable tendance ne s'est dégagée tant chez le groupe-témoin que le groupe expérimental pour aucune des mesures retenues dans la recherche. Toutefois, après que l'analyse a été effectuée, il est devenu évident que le modèle expérimental comportait des défauts.

Notre première intention était d'observer la performance des étudiants dans leurs cours, sur une période de temps, et de vérifier s'il y avait des différences significatives dans la réussite individuelle par programme de formation, selon que ces étudiants avaient été suivis ou non en tutorat. D'après l'échantillonnage de population effectué dans la première étude de 1979-1980, nous avions déjà constaté que les sujets sélectionnés n'étaient pas représentatifs de l'ensemble de la population en termes de distribution dans les différents programmes. Ainsi, il était évident, dès le début, que l'on ne pourrait faire de généralisation, à partir de cette analyse, pour l'ensemble de la population. Cependant, lorsque l'analyse a été effectuée cette année, les effets de la répartition inégale des sujets dans les programmes ont pu être observés. En fait, les étudiants de cinq programmes - 050 Arts, 060 Lettres, 410 Techniques administratives, 412 Secrétariat et 420 Informatique - ont été réunis en un seul groupe pour cette analyse. Il n'y avait quand même pas assez de sujets pour justifier l'examen des résultats de ces gro[illegible].

Lors de l'analyse des notes obtenues dans les cours de concentration, sur une base de trois par session d'après les règles du Régime pédagogique, nous avons constaté que plusieurs sujets ne s'étaient effectivement pas inscrits à leurs trois cours de concentration à chaque session, ce qui a entraîné des trous dans la banque de données. Ces sujets ont automatiquement été éliminés, ce qui a encore une fois réduit le nombre de sujets. Dans une future recherche de ce type, ce problème peut facilement être surmonté, en calculant une note moyenne pour les cours de concentration plutôt qu'une liste des notes obtenues à chaque cours. Ceci aura pour effet de pouvoir considérer tous les sujets. De plus, la sélection d'un groupe-témoin en vue de le comparer au groupe en tutorat en 1980-1982, pourra être faite plus soigneusement afin d'assurer une distribution égale des étudiants dans les programmes d'étude et selon le sexe.

Quelques tendances intéressantes se sont dégagées de l'analyse des notes obtenues dans les matières de concentration par les étudiants en tutorat. À la troisième session, les notes obtenues dans la matière travaillée en tutorat et en anglais atteignaient presque le niveau des notes obtenues dans les cours de concentration et dans le cours en tutorat, ces dernières s'étant améliorées de manière significative au cours des trois sessions. Cependant, les résultats de cette analyse ne furent pas présentés étant donné que le nombre de sujets a été réduit de 44 à 12 pour cette partie de l'étude, du fait que les données étaient incomplètes. Cette tendance n'en demeure pas moins encourageante et se rapproche des résultats prévus; elle semble indiquer que ceux qui

persévèrent réussissent à améliorer leurs notes avec le temps. Elle est aussi encourageante en ce qui concerne le Centre d'apprentissage lui-même. Tous les résultats permettent de croire que ceux qui demandent à travailler en tutorat le font pour le(s) cours où ils rencontrent beaucoup de difficultés. L'analyse montre que la note obtenue au cours travaillé en tutorat était, pour la majorité des étudiants, la plus basse de la session ainsi que des sessions antérieures (pour lesquelles l'information a pu être obtenue). Bien que, post facto, on ne puisse pas affirmer que l'étudiant aurait échoué le cours sans aide supplémentaire, il semble que le tutorat l'ait aidé à avoir plus de confiance en soi dans ce cours. Les commentaires des moniteurs dans leurs derniers rapports (voir annexe G ou H) montrent que plusieurs des étudiants ont sollicité le tutorat parce qu'ils se sentaient perdus face au cours, n'aimaient pas le professeur et/ou sentaient qu'ils échoueraient sans aide. Dans beaucoup de cas, le moniteur note une confiance accrue et une meilleure attitude face à la matière du cours, à la fin de la session. Pour plusieurs, les notes s'étaient nettement améliorées. Dans les cas où les moniteurs pensaient que l'étudiant échouerait, plusieurs ont ajouté qu'il s'attendait à faire mieux à la session suivante. En se référant aux tableaux des annexes G et H, on constate que les étudiants qui échouent le cours qu'ils ont suivi en tutorat essaient de le réussir aux sessions qui suivent.

On peut noter l'influence du programme de formation en se référant aux tableaux 9 et 10 ainsi qu'à l'information complète présentée dans les annexes G et H. En général, parmi les groupes travaillant en

tutorat, les étudiants des programmes de sciences ont réussi à terminer les cours exigés pour obtenir le diplôme plus facilement et plus rapidement que ceux en sciences sociales et en sciences administratives. Le nombre inégal de sujets dans ces groupes ne permet pas une analyse détaillée, et les données comparatives des groupes-témoins ne sont pas disponibles à l'heure actuelle; mais la tendance semble indiquer que les étudiants en 010 et 020 qui parviennent à poursuivre dans le programme réussissent mieux, en général, que leurs camarades dans les deux autres programmes. Les étudiantes suivies en tutorat, qui étaient en 020 - Sciences pures et appliquées - ont rencontré des difficultés à la troisième session et leur moyenne générale ainsi que leur gain de notes ont nettement baissé, mais comme ce groupe n'était constitué que de deux personnes, et que l'une d'elle avait plusieurs problèmes personnels à cette session, la signification de ce résultat est discutable.

Quelques tendances significatives se dégagent de la comparaison du groupe expérimental avec le groupe-témoin. Dans la plupart des cas, les notes du groupe-témoin à l'échelle de perception de soi actuelle (self-concept-now) étaient inférieures à celles du groupe expérimental. Ceci pourrait signifier que, bien que les étudiants manquent d'assurance dans la discipline travaillée en tutorat, ils se sentaient assez sûrs d'eux-mêmes et ceci les a poussés à chercher de l'aide. Ils n'avaient pas peur de reconnaître leurs problèmes. Par contre, les garçons en sciences sociales travaillant en tutorat ont obtenu des notes inférieures à celles de leurs camarades du groupe-témoin. Or, on avait recommandé à plusieurs étudiants de ce groupe de travailler en tutorat, particulièrement en anglais. Il se pourrait que leur faible

sentiment d'estime de soi soit dû au fait qu'ils sont conscients de n'être pas aussi compétents que leurs camarades dans les matières de base. Ceci rejoint les résultats de recherches présentées dans la littérature (Covington et Berry, 1976; Purkey 1971).

La différence totale des notes entre les étudiants et les étudiantes à la première session rejoint aussi les résultats d'autres recherches. Les étudiantes ont marqué plus de points à la liste de contrôle des habitudes d'étude (Study Habits checklist) (Preston, 1967), et Kifer (1977) déclare qu'il existe une corrélation significative entre les points obtenus à ces tests et le succès. Quelques unes de ces différences selon le sexe disparaissent à la fin de la troisième session et l'on pourrait attribuer ceci au fait de poursuivre ses études au collège. Comme le fait remarquer Feners (1969), puisque dans toutes les disciplines, on exige des étudiants qu'ils lisent et vice versa, il est nécessaire qu'ils étudient de manière efficace afin de se maintenir au niveau du cours, tous les étudiants sans distinction de sexe, sont forcés de s'adapter à la charge de travail ou ils échouent. Ceci pourrait expliquer que les notes des étudiants en sciences sociales se sont énormément améliorées à la troisième session.

Donc, en général, la plus importante conclusion à laquelle aboutit cette étude est qu'il existe certaines tendances manifestes au niveau des notes au cours de trois sessions tant chez les étudiants suivis en tutorat que chez les autres. La perception de soi semble n'avoir aucun effet sur le succès scolaire, du moins telle que mesurée

par l'échelle utilisée dans la première recherche.

Le tutorat est néanmoins accueilli avec enthousiasme par les moniteurs et les étudiants. Le résumé de leurs commentaires, présentés aux annexes D et E, en est une preuve subjective. Le Centre d'apprentissage de Champlain - St-Lambert répond à un besoin et est bien utilisé, comme on peut le constater en se référant au tableau de l'annexe A. L'appui des étudiants-moniteurs et de ceux suivis en tutorat constitue peut-être, en fait, une juste évaluation de sa valeur, beaucoup plus éloquente que des résultats non significatifs de mesures statistiques.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, V.L. (Ed.), Children as teachers: Theory and research on tutoring, New York, Academic Press, 1976.

Astin, A.W., Preventing students from dropping out, San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

Beaman, A.L., Fraser, S.C., Diener, E. et Endresen, K.L., "Effects of voluntary and semi-voluntary peer-monitoring programs on academic performance", Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 109-115.

Bills, R.E., Self-concept and schooling, West Lafayette, Indiana, Kappa Delta Pi, 1981.

Burgess, B.A., Cranney, A.G., et Larsen, J., "Effect on academic achievement of a voluntary university reading program", Journal of Reading, 1976, 19 , 8, 644-646.

Brookover, W.B., et al., "Self concept of ability and school achievement", Sociology of Education, 1964, 37, 271-278.

Cohen, P.A., Kulik, J.A. et Kulik, C.L.C., "Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings", American Educational Research Journal, 1982, 19, 237-248.

The committee on diagnostic reading tests, Diagnostic reading tests: Norms, Montain Home, North Carolina, 1974.

Copperman, P., The literacy hoax: The decline of reading, writing and learning in the public schools and what we can do about it, New York, William Morrow and Company, 1978.

Coopersmith, S., The antecedents of self-esteem, San Francisco, W.H. Freeman and Company, 1967.

Covington, M.V., et Beery, R.G., Self-worth and school learning, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Cross, K.P., Accent on learning, San Francisco, Jossey-Bass, 1976.

Driskell, J.L., et Kelly, E.L., "A guided notetaking and study skills system for use with university fresmen predicted to fail", Journal of Reading, 1980, 23, 4, 327-331.

Epstein, S., "The self-concept revisited or a theory of a theory", American Psychologist, 1973, 28, 404-416.

Fairbanks, M.M., "The effect of college reading improvement on academic achievement", dans P.L. Nacke (Ed.), Interaction: Research and practice in college-adult reading, Clemson, S.C.: National Reading Conference, 1974.

Fashay, W.R., et Misanchuk, E.R., "Toward the multivariate modeling of achievement, aptitude and personality", Journal of Educational Research, 1981, 74, 352-357.

Felker, D.W., Building positive self-concepts, Minneapolis, Minnesota, Burgess Publishing Company, 1974.

Feuers, S., "The relationship between general reading skills and junior college academic achievement", Dissertation, University of California at Los Angeles, 1969.

Fremouw, W.J. et Feindler, E.L., "Peer vs professional models for study skills training", Journal of Counseling Psychology, 1978, 25, 576-580.

Geis, L. et Carney, M.L., "Reading ability, college grades and attrition: A two year study", Reading research: Studies and applications, twenty-eighth yearbook of the National Reading Conference, 1979, 163-167.

Haase, A.M., Lynch, M.D. et Deskuelds, S., Measurement of college students' self-concept: A pilot study", dans W.D. Miller et G.H. McNinch (Eds.), Reflections and investigations on reading, Yearbook of the National Reading Conference, 1976, 25, 52-62.

Haburton, E. "Impact of an experimental reading - study skills course on high-risk student success in a community college", Reading: Theory, research and practice, Twenty-sixth yearbook of the National Reading Conference, 1976, 110-114.

Hayes, D.A. et Diehl, W., "What research on prose comprehension suggests for college skills instruction" Journal of Reading, 1982, 25, 7, 656-661.

Jackson, B. et VanZoost, B., "Self-regulated teaching of others as a means of improving study habits", Journal of Counselling Psychology, 1974, 21, 489-493.

Kerwin-Boudreau, S. et Woodruff, S., "A student learning centre: Run by students, for students", Journal of the Association of Canadian Community Colleges, August, 1980.

Kifer, E., "The impact of success and failure on the learner", dans Choppin, B.H. et Postlethwaite, T.N. (Eds.). Evaluation in education: International progress, 1977, 1, 281-359.

Kleinke, C.L., Self perception: The psychology of personal awareness, San Francisco, W.H. Freeman and Company, 1978.

Larsen, J., Tillman, C.E. et Cranney, A.G., "Trends in college freshman reading ability", Journal of Reading, 1976, 19, 367-369.

Lund, P.A. et Ivanoff, J.M., "Correspondence of self-concept measures with levels of reading achievement", Journal of Reading Behavior, 1974, VI, 2, 159-165.

Marecek, J. et Mettee, D.R., "Avoidance of continued success as a function of self-esteem, level of esteem certainty and responsibility for success", Journal of Personality and Social Psychology, 1972, 22, 98-107.

Mavrogenes, N.A. et Galen, N.D., "Cross-age tutoring: Why and how", Journal of Reading, 1980, 22, 4, 344-353.

Maxwell, M., "Evaluating an individualized college reading service: alternative criteria and statistical models to the test-retest paradigm", Journal of Reading Behavior, 1972, 4, 3, 1-8.

Maxwell, M.J., "Developing a learning center: Plans, problems and progress", Journal of Reading, 1975, 18, 6, 462-469.

Maxwell, M., Improving student learning skills, San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

Parham, J.A.W., "Academic success of persistent and non-persistent students voluntarily enrolled in a university reading program", Journal of Reading, 1977, 20, 8, 693-696.

Plevnik, D., "Reading - the most important concern for a university", Journal of Reading, 1981, 24, 7, 568-572.

Preston, R.C. et Botel, M., Study Habits Checklist, Chicago, Illinois, Science Research Associates, 1967.

Preston, R.C. et Botel, M., Administration and interpretation of the study habits checklist, Chicago, Illinois, Science Research Associates, 1967.

Purkey, W.W., Self-concept and school achievement, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1970.

Quandt, I., Self-concept and reading, Newark, Delaware, International Reading Association, 1969.

Québec, Gouvernement du, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent), 1963-1966.

Robyak, J.E., et Downey, R.G., "Effectiveness of a study skills course for students of different academic achievement levels and personality types", Journal of Counseling Psychology, 1978, 25, 544-550.

Roth, R.M., "The role of self-concept in achievement", Journal of Experimental Education, 1959, 27, 265-281.

Roueche, J.E., et Pitman, J.C., A modest proposal: Students can learn, San Francisco, Jossey-Bass, 1972.

Roueche, J.E. et Snow, J.J. Overcoming learning problems, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

Rubin, R.A., Dorle, J. et Sandridge, S., "Self-esteem and school performance", Psychology in the schools, 1977, 14, 503-507.

Rubin, R.A., "Stability of self-esteem ratings and their relation ship to academic achievement: A longitudinal study", Psychology in the schools, 1978, 15, 430-433.

Schmelzer, R. et Brozo, W.G., "A skills therapy approach for developmental learning in college", Journal of Reading, 1982, 25, 7, 646-655.

Schwartz, G., Program to develop reading efficiency and academic effectiveness in high-risk college students, Department of Education, Province of Quebec, June 1977.

Sullivan, L.L., Sullivan's guide to learning centers in higher education, Portsmouth, N.H., Entelete, 1979.

Tillman, C.E., "Four year college reading improvement programs and grades: An annotated review, 1945-1971", Journal of Reading Behavior, 1972, 5, 2, 100-109.

Wilson, R.C. et Einbecher, P.G., "Does reading ability predict college performance?", Journal of Reading, 1974, 18, 3, 234-236.

Woodruff, S. et Kerwin-Boudreau, S., Addendum: A manual for tutors", Champlain College, 1979.

Woodruff, S. et Kerwin-Boudreau, S., Evaluation du Centre d'apprentissage de Champlain Regional College, à Saint-Lambert, Québec, Ministère de l'Education, juin 1980.

Woodruff, S. et Kerwin-Boudreau, S., "Le centre d'apprentissage de Champlain Regional College: une formule pédagogique nouvelle au Québec", Tirés à part, 1981, 2, 3-8.

Wylie, R.C., The self-concept, Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1961.

ANNEXE A

Tableau indiquant le développement et l'utilisation du Centre d'apprentissage, comprenant le nombre de moniteurs et d'étudiants suivis en tutorat par session, le total des heures de tutorat, le nombre d'heures de tutorat reçues par les étudiants et la durée moyenne du temps de tutorat.

SESSION	Nombre de moniteurs	Nombre d'étudiants suivis en tutorat	Total des heures de tutorat par session	Heures de tutorat reçues par les étudiants	Durée moyenne du temps de tutorat
Automne 1977 (Tutorat assumé sur une base volontaire)	15	14	91	1 - 16	6,5
Hiver 1978 (Institution du cours de tutorat crédité)	17	28	363	2 - 25	13,9
Automne 1978	22	50	485	1 - 25	9,7
Hiver 1979	18	56	481	0,5 - 20	8,6
Automne 1979	20	67	574	2 - 19	8,6
Hiver 1980	21	65	584	2 - 22	9,0
Automne 1980	20	80	592	1 - 27	7,4
Hiver 1981	31	126	845	1 - 24	6,7
Automne 1981	33	125	991	1 - 35	7,9
Hiver 1982	33	121	940	1 - 30	7,8

ANNEXE B

RÉPARTITION PAR DISCIPLINE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS SUIVIS EN TUTORAT AU CENTRE D'APPRENTISSAGE

AUTOMNE 1981

COURS	Nombre de demandes	Nombre d'étudiants non suivis en tutorat*
COMPTABILITÉ I	8	0
COMPTABILITÉ II	2	0
CALCUL I	38	6
CALCUL II	22	6
BIOLOGIE 301	2	0
BIOLOGIE 401	2	2
BIOLOGIE (divers)	4	1
CHIMIE 101	16	1
CHIMIE 111	3	0
CHIMIE 201	4	1
INFORMATIQUE 911	1	0
ÉCONOMIQUE	1	0
RÉDACTION ANGL. I	1	0
RÉDACTION ANGL. II	1	0
ANGLAIS (divers)	7	5
FRANÇAIS	1	0
ALLEMAND	3	0
MATH. APPLIQUÉES TECHN. ADMINIS.	1	0
MATHÉMATIQUES (divers)	2	0
MATHÉMATIQUES 101	9	0
ALGÈBRE LINÉAIRE	5	1
PHYSIQUE 101	5	1
PHYSIQUE 111-P	2	1
PHYSIQUE 201	1	0
PHYSIQUE 301	5	0
PHYSIQUE (divers)	4	0
TOTAL	150	25

* (MANQUE DE DISPONIBILITÉ DES MONITEURS).

ANNEXE C

RÉPARTITION PAR DISCIPLINE DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS SUIVIS EN TUTORAT AU CENTRE D'APPRENTISSAGE

HIVER 1982

COURS	Nombre de demandes	Nombre d'étudiants non suivis en tutorat*
COMPTABILITÉ I	5	0
COMPTABILITÉ II	11	0
BIOLOGIE	1	0
CALCUL I	20	4
CALCUL II	24	3
CHIMIE 101	8	1
CHIMIE 111	1	0
CHIMIE 201	5	2
INFORMATIQUE	3	0
ÉCONOMIQUE	2	1
RÉDACTION ANGL.	16	1
LITTERATURE ANGL.	3	0
ANGLAIS-LECTURE	2	0
FRANÇAIS	5	0
ALLEMAND	5	0
ESPAGNOL	2	1
MATH. APPLIQUÉES	3	3
MATH. ALGÈBRE LINÉAIRE	2	0
MATHÉMATIQUES	4	2
MATHÉMATIQUES (divers)	6	3
PHYSIQUE 101	7	1
PHYSIQUE 111	1	0
PHYSIQUE 201	1	1
PHYSIQUE 301	3	0
HABITUDES D'ÉTUDE	4	0
TOTAL	144	23

* (MANQUE DE DISPONIBILITÉ DES MONITEURS)

ANNEXE D

Résumé des commentaires des moniteurs, Automne 1981 et Hiver 1982.

Feedback sur le Centre d'apprentissage.

Formation

1. Dans quelle mesure les sessions de formation étaient-elles adéquates? L'information reçue vous a-t-elle été utile lors de la préparation de vos sessions de tutorat? Commentez?

   Généralement, les moniteurs ont trouvé que les sessions de formation leur ont fourni l'information dont ils avaient besoin pour leur tutorat. Cela leur a donné des idées et confiance en eux-mêmes.

2. L'introduction générale à l'organisation physique du Centre d'apprentissage vous a-t-elle été utile ou avez-vous trouvé que vous deviez reprendre du début une fois que vous avez commencé votre tutorat?

   Alors que plusieurs moniteurs pensent avoir pu se faire une idée du Centre d'apprentissage d'après l'aperçu d'ensemble qui leur a été présenté à la session de formation, beaucoup d'autres ont trouvé que la dimension du groupe les a empêchés de vraiment acquérir une connaissance approfondie des lieux.

3. L'Addendum vous a-t-il été utile lors de la préparation de votre tutorat? Comment peut-il être amélioré?

   Les moniteurs ont trouvé l'Addendum utile pour les sessions de formation et pour leur travail. Plusieurs ont eu de la difficulté à trouver les informations à cause de l'absence d'index. Quelques uns ont affirmé que la revue des habitudes d'études leur a été très utile, autant pour eux-mêmes que pour le tutorat.

4. Les vidéo-cassettes présentant ce qu'il faut faire et ne pas faire en tutorat vous ont-elles été utiles? Comment peuvent-elles être améliorées?

   La plupart des étudiants reconnaissent que les vidéos ont été utiles parce qu'ils présentent des situations réelles et les guident pour leur tutorat et pour connaître la philosophie du Centre d'apprentissage.

5. Dans quelle mesure le travail à présenter a-t-il servi à vous guider pour le tutorat et dans le choix du matériel disponible au Centre d'apprentissage? Suggérez-vous qu'il soit maintenu comme partie intégrante du cours? Comment peut-il être amélioré?

   Tous les moniteurs ont évalué très positivement le travail à présenter (voir la copie à la fin de cette évaluation) bien que quelques uns aient trouvé que cela nécessitait beaucoup trop de travail. Mais tous - et les commentaires sont unanimes pour les deux sessions - ont constaté que cet exercice les a obligés à penser aux véritables activités qu'ils auraient à faire lors du tutorat.

Supervision

6. Les rencontres hebdomadaires avec moi vous ont-elles aidé à préparer vos séances de tutorat?

   Les moniteurs considèrent que les rencontres hebdomadaires avec le professeur supervisant les activités du Centre les ont encouragés et fait réfléchir sur le vécu, et leur ont procuré des suggestions quant à d'autres approches pour le tutorat.

7. Ma présence durant une véritable séance de tutorat vous aurait-elle été utile? Pourquoi?

   Aucun moniteur ne souhaitait la présence du professeur durant les séances de tutorat et considère que ceci aurait troublé le climat de travail.

Le Centre d'apprentissage

8. Dans quelle mesure les ressources du Centre sont-elles adéquates? Recommandez-vous du matériel supplémentaire, une restructuration, etc.?

   Les moniteurs ont suggéré l'acquisition de matériel supplémentaire étant donné qu'ils considèrent qu'il y a de la place pour une expansion.

9. Quels sont vos commentaires au sujet du cadre matériel du Centre?

   La plupart des moniteurs ont trouvé que le Centre est un lieu de travail calme et agréable; cependant, plusieurs le considèrent trop petit pour les contenir tous aux heures d'affluence.

10. Dans quelle mesure l'assistante du Centre vous a-t-elle aidé, par exemple à trouver le matériel nécessaire à votre tutorat, ou à vous informer des absences, ou en cas de besoin, à photocopier des notes de cours ou autre, ou à taper des lettres, etc.? Est-ce que sa tâche peut être améliorée, de manière à vous procurer plus d'aide?

    Les moniteurs ont beaucoup apprécié l'assistance et l'aide de Maria et n'ont pas tari d'éloges sur sa façon de transmettre leurs messages, etc.

Commentaires en général

Les moniteurs étaient très heureux de l'ensemble de leur expérience dans le cadre du cours. L'enseignement qu'ils ont dispensé a permis à la plupart d'entre eux de renforcer leurs connaissances. Tous ont beaucoup appris sur les attitudes et habitudes d'étude et sur l'organisation générale.

Plusieurs désiraient reprendre le cours parce qu'ils avaient tant appris tout en prenant plaisir à l'expérience.

ANNEXE E

Résumé des réponses au questionnaire de l'étudiant suivi en tutorat, Automne 1981 et Hiver 1982.

Questionnaire de l'étudiant suivi en tutorat.

1. Comment avez-vous entendu parler du Centre d'apprentissage?

   Les étudiants ont entendu parler du Centre par des amis, des professeurs, les API et le service aux étudiants.

2a) Le tutorat vous a-t-il permis d'améliorer votre capacité dans la (les) matière(s) où vous vous êtes fait aider?

   Cocher une réponse OUI NON

b) Si vous avez répondu "oui", décrivez brièvement comment le tutorat était pertinent. Par exemple, étiez-vous en train d'échouer le cours avant d'être suivi en tutorat et maintenant, vous réussissez? Vos notes dans ce cours se sont-elles améliorées? Si vous avez répondu "non", dites pourquoi le tutorat n'a pas été efficace.

   La réponse unanime a été oui.
   La plupart des étudiants, ont remarqué qu'ils comprenaient bien mieux la matière du cours grâce aux explications données patiemment par le moniteur. Certains ont dit avoir obtenu de bien meilleures notes; d'autres pensent que même s'il n'avaient pas eu des notes nettement supérieures, ils étaient capables de bien mieux comprendre la matière. Même ceux qui ont échoué croyaient qu'ils feraient mieux quand ils reprendraient le cours. Ils avaient simplement commencé la démarche en tutorat trop tard.

3. Le tutorat vous a-t-il aidé à améliorer vos techniques d'étude, vos habiletés en lecture et en rédaction? Si oui, décrivez brièvement comment vos habiletés dans ces domaines se sont améliorées. Avez-vous pu utiliser l'une de ces habiletés modifiées dans les cours autres que ceux pour lesquels vous avez été suivi en tutorat?

   Plusieurs étudiants ont noté une confiance en soi accrue dans leurs cours, tant pour celui pour lequel ils recevaient de l'aide que pour leurs autres cours. Environ la moitié d'entre eux pensaient avoir autant amélioré leurs techniques en examen que l'ensemble de leurs techniques d'étude.

4. Avez-vous déjà été suivi en tutorat au Centre d'apprentissage? Si oui, dressez une liste des sujets ainsi que le nombre approximatif d'heures de tutorat aux sessions précédentes.

   Très peu d'étudiants avaient été suivis en tutorat au Centre d'apprentissage, les sessions précédentes.

5. Feriez-vous une demande de tutorat au Centre d'apprentissage plus tard?

   Beaucoup d'étudiants pensaient revenir au Centre d'apprentissage s'ils éprouvaient des difficultés dans un cours plus tard.

6. Recommanderiez-vous le tutorat à vos amis?

   Tous recommanderaient à leurs amis le tutorat.

7. Envisagez-vous de faire du tutorat vous-même? Si oui, dans quel domaine et quel sujet?

   Très peu d'étudiants envisagent de faire eux-mêmes du tutorat.

8. Pensez-vous que le tutorat a eu pour effet de changer votre attitude vis-à-vis l'école ou vous-même en tant qu'étudiant? Expliquez.

   Très peu d'étudiants ont noté une différence appréciable dans leur attitude vis-à-vis l'école ou eux-mêmes, car la plupart pensaient avoir des idées et attitudes généralement acceptables; ils éprouvaient simplement quelques difficultés dans un domaine particulier.

9. Quelles suggestions feriez-vous pour rendre le Centre d'apprentissage plus efficace?

   Parmi les suggestions faites par les étudiants, plusieurs avaient trait au problème d'espace dans le Centre. Plusieurs ont trouvé qu'il n'y avait pas de place pour travailler individuellement, étant donné que le Centre était bondé la plupart du temps. Ils désiraient disposer de plus d'espace de travail.

   Quelques étudiants se sont plaints du fait qu'il s'écoulait trop de temps entre le moment où ils faisaient la demande et celui où l'on entrait en contact avec eux. Quelques uns pensent qu'il devrait y avoir plus de moniteurs surtout pour faire du tutorat plus d'une fois par semaine.

ANNEXE F

Tableaux de moyennes des intéractions significatives

Groupes expérimental et témoin

Sessions d'automne et d'hiver

Tableau 3 — Tableau de moyennes de la perception de soi actuelle (self-concept-now), de l'administration des premiers tests à ceux de fin de session, intéraction du programme par groupe.

Tableau 4 — Tableau de moyennes de la moyenne générale, à la première session, selon le sexe.

Tableau 5 — Tableau de moyennes des notes d'anglais, transcrites en notes z, selon le sexe, pour la première session.

Tableau 6 — Tableau de moyennes de la moyenne générale à la troisième session, intéraction du programme par sexe, par groupe.

Tableau 7 — Tableau de moyennes du gain de notes, de la première à la troisième session, intéraction du programme par groupe, par sexe.

Tableau 8 — Tableau de moyennes du gain de notes, de la première à la deuxième session, comparé avec la troisième session à la première, selon le programme de formation.

TABLEAU 3

Tableau de moyennes de la perception de soi actuelle (self-concept-now) de l'administration des premiers tests à ceux de fin de session, intéraction du programme par groupe.

	PROGRAMME			
GROUPE	010	020	030	040
1. Témoin	100,47	94,34	97,86	94,09
2. Expérimental	99,45	100,5	94,11	103,37

TABLEAU 4

Tableau de moyennes de la moyenne générale, à la première session, selon le sexe.

	Moyenne
Hommes	70,93
Femmes	73,36

TABLEAU 5

Tableau de moyennes des notes d'anglais, transcrites en notes z, selon le sexe, pour la première session.

	Notes d'anglais en notes z
Hommes	0,265
Femmes	0,399

TABLEAU 6

Tableau de moyennes de la moyenne générale à la troisième session, intéraction du programme par sexe par groupe.

		PROGRAMME			
GROUPE	SEXE	010	020	030	040
1. Témoin	H	75,00	70,76	71,25	71,25
	F	75,60	81,00	73,09	70,70
2. Expérimental	H	82,00	76,16	68,00	72,50
	F	76,83	58,66	77,75	79,33

TABLEAU 7

Tableau de moyennes du gain de notes de la première à la troisième session, intéraction du programme par groupe par sexe.

		PROGRAMME			
GROUPE	SEXE	010	020	030	040
1. Témoin	H	3,60	-0,81	3,0	-0,25
	F	-0,20	3,333	0,1875	-3,8
2. Expérimental	H	3,00	4,60	9,5	6,50
	F	3,66	-16,66	5,0	4,33

TABLEAU 8

Tableau de moyennes du gain de notes, de la deuxième à la première session comparé avec la troisième session à la première, selon le programme de formation.

	PROGRAMME			
	010	020	030	040
Gain de notes	0,490	2,69	4,136	1,31

ANNEXE G

DONNÉES DESCRIPTIVES SUR LES ÉTUDIANTS SUIVIS EN TUTORAT AU CENTRE D'APPRENTISSAGE, SESSION D'AUTOMNE 1979, SUIVIES DES COMMENTAIRES DES MONITEURS

Les codes suivants sont utilisés dans ce tableau:

1. #sess - le nombre de sessions que l'étudiant a passé au cégep Champlain. Le premier chiffre renvoie aux sessions régulières et le deuxième aux sessions d'été.

2. Code des sessions
   - A= Automne
     H= Hiver
     E= Eté

3. sess # - réfère à la session où l'étudiant à été reçu à Champlain; étant donné que la plupart des étudiants sont suivis en tutorat à leur première session, sur ce tableau, ceci est représenté pour la session d'automne 1979 par 1. La session d'hiver 1980 constituant pour la plupart des étudiants la deuxième, est codée 2.

4. Cours menés à terme - réfère à la persévérence des étudiants dans un cours. A indique qu'il l'ont abandonné et x, qu'ils l'ont mené à terme. L'échec est noté par E et le R inscrit dessous signifie qu'ils ont éventuellement réussi le cours.

5. Nbre d'H. - réfère au nombre d'heures pendant lesquelles l'étudiant a été suivi en tutorat.

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	D.E.C. N.	D.E.C. Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
1	010	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	-	-	-	-	Chim 101	A-79 1	x	x	5
2	010	-	-	2		x		-	-	-	-	-	-	-	-	Chim 101	A-79 1	x	x	10
3	010	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	-	-	-	-	Cal 103	A-79 1	x	-	5
4	010	-	-	4+1	x		H-81	-	-	-	-	1 Cal II	H-80	-	-	Cal 103	A-79 1	x	x	4
																Chim 101	A-79 1	x	x	6
																Cal 203	H-80 2	xE RE-80	x	8
5	010	-	-	4+2	x		E-81	-	-	1 Angl	E-80	-	-	-	-	Cal 103	A-79 1	x	x	11
6	010	-	-	4+2	x		H-81	-	-	1 Angl	E-80	-	-	-	-	Cal 103	A-79 1	x	x	5
																Cal 203	H-80 2	x	x	17
																Angl	H-80	x	x	11
7	010	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	-	-	-	-	Chim 101	A-79 1	x	-	6
8	010	-	-	5+2				1 Ed Ph	H-80	-	-	2 Chim 202 Angl	A-80 R E-81 R E-81	-	-	Chim 101	A-79 1	x	x	4
9	020	-	-	5+1	x		E-82	1 Phys	A-79	1 Hum	H-81	5 Chim Fran Cal 1 Chim Chim	A-79 H-80 H-81	-	-	Phys	A-79 1	-	-	2
10	020	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	-	-	-	-	Cal 103	A-79 1	x	x	10
																Cal 203	H-80 2	x	x	2,5
11	020	-	-	4+1	x		H-81	-	-	-	-	-	-	-	-	Chim 101	A-79 1	x	x	16
12	020	-	-	4+1	x		H-82	-	-	1 Phys	A-81	5 Cal 1 Chim Phys	A-79 H-81	-	-	Cal 103	A-79 1	xE RE-80	x	6
	020	-	-	4+1				-	-	(v. plus haut)										

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	D.E.C. N.	D.E.C. Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE REVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
13	020	-	-	3+1		x		Cal II	H-79	Chim 101	-78	-	-	-	-	Phys 301	A-79 3	x	-	5
14	020	-	-	5		x		-	-	2 Phys Angl	-79 H-80	2 Math Chim	A-79 A-79	-	-	Math 103 Chim 101	A-79 1 A-79 1	xE RH-80 xE	x x	 14
15	020	-	-	4+2	x		E-81	-	-	-	-	3 Chim 101 Cal I Biol.	A-79 A-79 H-81	-	-	Chim 101	A-79 1	E-RH-80	x	7
16	020	-	-	4+2		x		2 Math 105 Phys	A-80 A-80	-	-	1 Angl	A-80	x	A-80	Angl	A-79 2	x	-	9
17	040	-	-	4	x		H-80	1 Human.	A-79	-	-	-	-	-	-	Cal 203	A-79 3	x	-	8,5
18	412	030	H-80	6+2		x		1 Angl	E-79	2 B.Arts 412	E-80	11 2 T.adm 2 T.adm 1 2 T.adm 1 Eco 1 Angl 1 Angl 1 G.	A-78 A-79 H-80 A-80	x	H-80	Angl	A-79 3 H-80 4	x xE EA-80	-	4 2,5
19	040	-	-	4		x		-	-	-	-	4 Cal II Cal II Hum Adm.	A-79 H-80	-	-	Cal 203 Cal 203	A-79 3 H-80 4	xE EH-80	x x	10 6
20	030	-	-	6+1	x		H-80	1 Math	H-79	4 Biol Adm. Psy Soc	A-78 A-79 H-80	1 Math 2 Math	E-79 A-78 A-79	-	-	Cal 103	A-79 5	x	-	7
21	020	040	E-82	5+1	x		E-82	1 Phys	H-80	2 Géog.	H-79	11 Math 2 Math 5 Chim 2 Biol 1 Psycho.	E-79 A-78 A-79 H-81	x	A-80	Phy 301	A-79 3	xE+EA RA-80	-	6

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	#SESS.	D.E.C. O. N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE REVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
22	010	030	H-80	7+3	x	H-81	1 Adm	A-78	2 Math Chim	A-78 A-79	12 Math Phys Chim Angl Psycho		x	A-79	Chim Math	A-79 4	- x	- -	2 10
23	010	040	H-80	5+1	x		-	-	3 Chim Adm Hum	A-79 E-80 A-80	3 Math Phys Adm	A-79 H-80	-	-	Cal 103	A-79 1	xE BH-80	x	6
24	030	-	-	4	x		-	-	4 Tous	H-80	3 Secr Angl Secr	H-79	-	-	Angl	A-79 2	x	-	13
25	030	-	-	5	x		-	-	1 Chim	A-79	3 Phys Math Chim	A-79 H-80	-	-	Chim 111	A-79 3	-	-	9
26	030	-	-	8+1	x	A-80	8	A-77	2 T.adm	E-80	9 Adm Math Econ Inform.		x	A-79	Cal 103	A-79 2	xE EH-80	-	6
27	030	-	-	4	x		4 Chim Sc Pol Math	A-78 H-79	1 Hum	H-80	4 Math Phys Angl Angl	A-78 H-80	-	-	Angl	A-79 3	-	x	10
28	040	-	-	5+1	x		1 Math	A-79	-	-	4 Soc Math Anth Psych	A-79 H-80 H-81 H-80	-	-	Angl	A-79 1	x	x	6
29	040	-	-	4+1	x	H-80	-	-	-	-	1 Math	H-79	-	-	Cal 103	A-79 3	x	x	14
30	030			4	x	H-81	-	-	-	-	1 Hum	A-79	-	-	Phy 111	A-79 1	x	x	15

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O. N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
31	030	-	-	5	x	A-80	-	-	3 Chim Phys	A-78 A-79 H-80	2 Math Chim	H-79 A-79	-	-	Cal 203	A-79 3	x	-	18,5
32	010	030	A-78	6+1	x	H-80	1 Adm	E-80	1 Phys	H-79	7 Math Math 2 Chim Phys Angl	3 A-77 A-78 A-77-A-79 A-77-H-78	-	-	Cal 203	A-79 5	x	x	5
33	030	-	-				-	-	-	-	-	-	-	-	Cal 103	A-79 1		x	12,5
34	010	030	A-79	5	x	A-80							x	H-80	Phy 301	A-79 5		x	12
35	040	-	-	5	x	A-79	-	-	-	-	-	-	-	-	Cal 203	A-79 5		-	4
36	030	-	-	3			-	-	-	-	6 Math Philo Angl Econ. Espagnol	A-79 H-80	x	H-80	Angl	A-79 1	x	x	8
37	030	040	H-80	4	x	H-82	-	-	1 Soc	H-80	4 Math Chim Phys Phys	A-79 A-80	-	-	Chim 101	A-79 1	xE	-	9
38	040	-	-	5	x	A-80	-	-	-	-	3 Math Fran Inform	A-78 H-79 H-80	-	-	Fran Angl Cal 203	A-79 3 A-79 3 H-80 4	x xHH-80	x - -	4 5 15
39	040			4+1		x	2 Eco Math	A-79 A-80	2 Math Eco	H-80 E-80	2 Hum Adm	H-80 H-80	-	-	Cal 103	A-79 1	x	-	9

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	D.E.C. N.	D.E.C. Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
40	030	-	-	5	x		E-82	1 Psych	H-80	3 Hum Hum Hist	A-79 H-80 -81	6 Math Phys Angl Psycho Chim Chim	-79 -79 -79 H-80 H-81	x	A-79	Phys 111	A-79 1	xE	x	11
41	030	-	-	5+2		x		2 Espa Philo	A-79 A-80	-	-	4 Espa Angl Hum Angl	H-80 A-80 H-81 H-81	-	-	Espa	A-79 1	-	-	10
42	030	-	-	5	x		E-80	-	-	2 Infor	H-80	6 Math Chim Phys Economique		-	-	Cal 103	A-79 1	xE	-	4
43	030	-	-	6+2		x		1 Psych	E-80	12 Psych Soc Géog. Economique	A-78	(7)				Angl	A-79 5		-	11
44	410	-	-	2		x		-	-	3 Math Psych Angl	A-79	7 4 3	H-79 A-80			Math 102	A-79 2	-	-	4
45	030	-	-	5	x		H-80	-	-	1 Math	H-79	3 Math Angl Math	A-79 A-79 H-80	-	-	Cal 203	A-79 3	x E	-	6
46	040	-	-	5		x		1 Infor	H-79	2 Angl	A-79	7 Math				Cal 103	A-79 3	xE	-	10
47	040	-	-	4+1	x		H-80	-	-	1 Angl	E-79	-	-	-	-	Cal 203	A-79 3	x	x	6

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'automne 1979, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	#SESS.	D.E.C. O.	N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
48	020	040	H-81	442				3 Biol Phys B. Arts	E-80 A-79 A-80	3 Hum Chim Adm	A-79 A-80 E-81	6 Math Phys Espa Angl Biol	H-80 A-80 A-80	x	A-80	Angl Cal 203	A-79 1 H-80 2	x xE RR-81	x x	6 12,5
49	030	-	-	341		x		1 Mach	A-80	3 Soc Psych hum	H-80 E-80 A-80	1 Angl	A-79	-	-	Angl	A-79 1	xE RR-80	-	2
50	040	-	-	5		x		-	-	4 Angl Adm Infor	A-79 H-80 H-81	6 Eco Tous 5	A-79 A-81	-	-	Angl	A-79 1	-	x	5
51	050	-	-	3		x		1 Ciné	A-79	-	-	7 Angl Arts appl. 5	A-79 H-80 A-80	-	-	Angl	A-79 1	xE	-	11
52	060	-	-	4	x		H-80	-	-	-	-	-	-	-	-	Espa	A-79 3	x	x	6,5
53	060	-	-	5		x		1 Hum	H-80	1 Fran	A-81	4 Infor Angl Cr.	A-79 H-80 -80	H-81	-	Angl	A-79 1	x	-	5
54	412	-	-	2		x		-	-	-	-	1 Hum	H-80	-	-	Angl	A-79 1	x	-	16,5
55	412	-	-	642		x		1 Fran	H-81	5 Hist B.Arts 3 Soc	H-79 A-81	-	-	-	-	Angl	A-79 2	x	-	12
56	420	-	-	241		x		1 Fran	E-80	1 Hum	A-79	2 Infor	H-80	-	-	Angl	A-79 1	x	-	5
57	511	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	1 Psyc	H-80	-	-	Angl	A-79 1	x	-	5
58	511	-	-	6		x		7 Tous les cours	H-79	4 B.Arts Psych Hum Hum	H-78 A-78 A-79	3 Anthr Soc B. Arts	A-78 A-78 A-79	x	A-79	Angl	A-79 5	x	-	5

ANNEXE G

Commentaires des moniteurs sur les étudiants suivis en tutorat à l'automne 1979 au Centre d'apprentissage

ETUDIANT	MATIERE TRAVAILLEE EN TUTORAT	REFERE PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
1.	Chimie 101	Soi-même	Pas de commentaires disponibles.
2.	Chimie 101	Soi-même	Passé le pré-test préparé par le moniteur et obtenu 52%; lacunes dans les connaissances de base; était en train d'échouer au début du tutorat; obtenu une note finale de 90%.
3.	Cal 103	Soi-même	Semblait avoir un problème de motivation; n'aimait pas le prof; à l'aise avec le moniteur; développé de meilleures habitudes d'étude.
4.	Chimie 101 Cal 103	Soi-même	Bonne compréhension au début; amélioration générale; obtenu 79% à l'examen final.
5.	Cal 103	A.P.I.	Désespérait de réussir le cours; n'aimait pas le prof; à l'aise avec le moniteur; amélioré ses habitudes d'étude et gagné de la confiance en soi.
6.	Cal 103	Soi-même	Problèmes avec le prof.; commencé à faire beaucoup d'exercices pratiques; obtenu 86% et 100% aux examens du cours.
7.	Chimie 101		Pas de commentaires disponibles.
8.	Chimie 101		Pas de commentaires disponibles.
9.	Physique 101	Soi-même	Abandonné le cours; deux heures de tutorat seulement.
10.	Cal 103	Soi-même	Passé le pré-test préparé par le moniteur; obtenu entre 70% et 80%; obtenu 74% au premier examen; capable; besoin d'être rassuré par le moniteur.
11.	Chimie 101	Soi-même	Réussi de justesse au premier examen avec 64%; travaillé fort; obtenu 85% au second examen (meilleure note de la classe); 75% au troisième.

AUTOMNE 1979 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
12.	Chimie 101 Cal I	Soi-même	Comprend mais a tendance à tout remettre au lendemain; éprouve de l'anxiété devant les tests; obtient des notes plus basses que ce qu'il semble mériter, mais finit par réussir aux tests.
13.	Physique 301	Soi-même	Amélioration générale même si l'étudiant était découragé et voulait abandonner les études; 59% au premier examen; 74% au second; 68% au troisième.
14.	Chimie 101 Cal 103	Soi-même	Echoué aux 2 premiers examens; réussi au troisième avec 76%; amélioration générale de l'attitude en Chimie; rencontré seulement 2 heures; semblait peu motivé en Cal; peu travaillé.
15.	Chimie 101	Soi-même	Semblait confiant; bonne capacité en maths; ira bien.
16.	Anglais	Soi-même	Problèmes de pron ciation; doit travailler la grammaire; volonté de travailler.
17.	Cal 203	Soi-même	Très consciencieux; avait besoin d'être rassuré; travaille quelquefois trop vite.
18.	Anglais	A.P.I.	Mêle les structures de l'anglais et du français; attitude médiocre; a besoin de beaucoup d'aide.
19.	Cal 203	A.P.I.	Peu de chances de réussir le cours; l'attitude constitue le problème principal, mais au moins comprend quelque peu les concepts; 7/50 au premier test; 14,5/50 au deuxième; pense réussir à la prochaine session.
20.	Cal 103	Soi-même	Répète le cours; meilleure attitude; pas d'indication sur sa situation.
21.	Physique 301	Soi-même	Se souvient de trop de détails; travaille machinalement sans développer une compréhension du processus.
22.	Chimie 101 Cal 203	Soi-même	Bien commencé; obtenu 72% au premier test; échoué le deuxième avec 52%; devenu très négatif et non-coopératif.

AUTOMNE 1979 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
23.	Chimie 101 Cal 203	Soi-même	Premier examen: 25%; a demandé le tutorat; s'est amélioré vers la fin de la session; déclarations négatives et anxiété ont disparu.
24.	Anglais	Professeur	Fait quelques progrès; le moniteur semblait moins intéressé que l'étudiant; ceci a contribué à rendre le programme inégal.
25.	Chimie 111	Soi-même	Amélioré les techniques de prise de notes et d'examen; la résolution de problème constitue la principale faiblesse 51% au premier examen; 17% au second; abandonné le cours.
26.	Cal 103	A.P.I.	Retourne aux études après un an d'absence; obtenait de mauvaises notes dans le passé; éprouvait des difficultés à se réadapter à l'école; mauvaises habitudes d'étude, et attitude générale médiocre.
27.	Anglais	Professeur	Incapable de bien prendre des notes à la bonne vitesse; a travaillé ces techniques et les appliquées à la biologie.
28.	Anglais	Soi-même	Avait besoin d'aide pour la rédaction de texte; attentif et motivé; mauvais résultats au dernier examen à cause de l'anxiété.
29.	Cal 203	Soi-même	78% au premier examen; échoué de justesse les deux suivants comme 75% de la classe; besoin de travailler les fractions; terminé le cours avec 74% à l'examen final.
30.	Physique	Soi-même	Etudiant modèle; amélioré ses habitudes d'étude; fait preuve d'intelligence dès le début quoique quelque peu négatif vis-à-vis le professeur.
31.	Cal 203	A.P.I.	Répète le cours; peu de confiance en soi; obtenu 70% à l'examen; semblait avoir besoin d'être poussé par le moniteur pour persévérer.
32.	Cal 203	Soi-même	60% à l'examen; voulait faire mieux, motivé et enthousiaste.

AUTOMNE 1979 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
33.	Cal 103	A.P.I.	Se présentait consciencieusement aux séances de tutorat, mais n'était pas vraiment intéressé à travailler en dehors de l'école; échoué à tous ses examens.
34.	Physique 301	Soi-même	Au départ, attitude négative: voulait en finir, mais a commencé à avoir de bonnes notes et a changé d'attitude; notes se situant dans les 75%; meilleures habitudes d'étude.
35.	Cal 203		Pas de commentaires disponibles.
36.	Anglais	Professeur	Motivé; amélioration de la lecture et du vocabulaire; semblait bien organisé.
37.	Chimie 101	Soi-même	Semble souffrir d'une anxiété aigue devant les tests; lacunes dans les connaissances de base en chimie; échoué au premier examen et réussi de justesse au second; peu de chances de réussir le cours.
38.	Anglais	Soi-même	Rédaction de texte; travaillé fort; obtenu 80% pour le travail de session.
39.	Cal 103	Soi-même	Faiblesse de compréhension des connaissances de base de Cal; réussi à tous les examens et obtenu une note finale de 75%.
40.	Physique 111	Soi-même	Ne sait comment résoudre les problèmes; apprentissage lent en physique; difficultés en mathématiques aussi.
41.	Espagnol	Soi-même	Pas de commentaires disponibles.
42.	Cal 103	Soi-même	Pas de commentaires disponibles.
43.	Anglais	Professeur	Difficultés à s'exprimer et à rédiger; faible compréhension en lecture; néanmoins très enthousiaste et motivé.
44.	Anglais	Professeur	Pas de motivation; abandonné l'école après trois semaines de tutorat.

AUTOMNE 1979 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
45.	Cal 203	Soi-même	Pas très motivé; n'a pas assisté aux cours et s'attendait à ce que le moniteur l'aide à rattraper le travail; le moniteur a abandonné cet étudiant.
46.			Pas de commentaires disponibles.
47.	Cal 203	Soi-même	Etudiante très consciencieuse qui a fait tout ce qu'elle avait à faire.
48.	Chimie	Soi-même	Pas de commentaires disponibles.
49.	Anglais	Soi-même	Pas de commentaires disponibles.
50.	Anglais	Professeur	Avait besoin d'aide en compréhension et vitesse; langue écrite précise; abandonné le cours d'anglais, mais poursuivi le tutorat toute la session.
51.	Anglais	Professeur	Avait besoin d'aide en langue écrite; a fait quelques progrès dans ce domaine, mais pas en lecture; ne travaillait pas au niveau du cégep; faible perception de soi.
52.	Espagnol	Soi-même	Bien motivé; travailleur; fait d'excellents devoirs; continué à réviser son travail.
53.	Anglais	Professeur	A travaillé assez régulièrement; fait quelques progrès grâce à la pratique.
54.			Pas de commentaires disponibles.
55.	Anglais	Soi-même	Commencé à utiliser les techniques d'étude; gagné de la confiance en soi; surmonté une certaine anxiété.
56.	Anglais	Soi-même	Le moniteur a été obligé d'abandonner cette étudiante à cause de sa présence irrégulière; aucun progrès réel par manque de motivation.
57.	Anglais	Professeur	Progrès des habiletés en anglais; quelques erreurs mécaniques et plus de facilité à s'exprimer.

AUTOMNE 1979 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
58.	Anglais	Professeur	Enrichissement du vocabulaire; pas beaucoup d'enthousiasme pour les études; connait les règles de l'anglais mais éprouve de la difficulté à les appliquer.

ANNEXE H

DONNÉES DESCRIPTIVES SUR LES ÉTUDIANTS SUIVIS EN TUTORAT AU CENTRE D'APPRENTISSAGE, SESSION D'HIVER 1980, SUIVIES DES COMMENTAIRES DES MONITEURS

Les codes suivants sont utilisés dans ce tableau:

1. #sess - le nombre de sessions que l'étudiant a passé au cégep Champlain. Le premier chiffre renvoie aux sessions régulières et le deuxième aux sessions d'été.

2. Code des sessions
   - A= Automne
   H= Hiver
   E= Eté

3. sess # - réfère à la session où l'étudiant à été reçu à Champlain; étant donné que la plupart des étudiants sont suivis en tutorat à leur première session, sur ce tableau, ceci est représenté pour la session d'automne 1979 par 1. La session d'hiver 1980 constituant pour la plupart des étudiants la deuxième, est codée 2.

4. Cours menés à terme - réfère à la persévérence des étudiants dans un cours. A indique qu'il l'ont abandonné et x, qu'ils l'ont mené à terme. L'échec est noté par E et le R inscrit dessous signifie qu'ils ont éventuellement réussi le cours.

5. Nbre d'H. - réfère au nombre d'heures pendant lesquelles l'étudiant a été suivi en tutorat.

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	#SESS.	D.E.C.	O. N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
1	010	-	-	5+2	x			-	-	1 Cal II	H-80	1 Chim 101 2 Chim 201 Phys 201	A-79 H-80	-	-	Chim 101	H-80 2	x		8
2	010	-	-	5+1	x			1 Biol	H-81	-	-	-	-	-	-	Angl 140	H-80 2	x		2,5
3	010	-	-	6+2	x			7 E.Phy Soc Chim E.Phy Angl E.Phy	H-79 E-79 A-79 H-80 E-80 A-80	8 E.Phy Cal I Angl Latin Hum Maths Infor Phys	A-78 A-78 H-79 H-80 A-80 H-81	4 Hum Phys Biol Chim	A-78 H-79 H-80 A-80	-	-	Phys	H-80 4	x		4
4	010	-	-	2	x			-	-	-	-	-	-	-	-	Phys 301	H-80 2	x		15,5
5	010	-	-	6+2	x			-	-	-	-	5 Cal I Chim Phys 111 Biol Phys	A-79 A-80 H-81	-	-	Chim 101	H-80 2	x		15
6	010	-	-	6+2	x		H-81	-	-	1 Chim	H-81	1 Cal I	A-79	-	-	Chim 201	H-80 2	x		11,5
7	010	-	-	5+1	x			-	-	-	-	4 Cal I Chim 101 Phys 111 Cal I	A-79 H-80	-	-	Chim 101	H-80 2	x		7
8	010	-	-	4	x			-	-	1 Chim	A-79	4 Phys Hum Cal II Biol	A-79 H-80 A-80	-	-	Cal II	H-80 2	x		9,5

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	#SESS.	D.E.C. O. N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SE S.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
9	020	-	-	5+1	x		1 Angl	H-80	4 Cal I Biol Angl Angl	A-79 H-81 E-81 A-81	7 Angl Hum Angl Biol Hum Angl 120 Angl 303	A-79 H-81 A-81	-	-	Chim 101	H-80 2	x		9,5
10	020	-	-	5	x	H-82	1 Phys	A-80	-	-	4 Angl Maths Chim Phys	A-80 H-81 A-81	-	-	Math 201 103	H-80 2	xR		5
11	020	-	-	5	x		3 Chim Hum 201 Angl	H-78 H-79	-	-	8 Maths Phys 101 Psy 102 Chim Maths Chim Math Info	H-78 A-78 H-79 H-79 A-77 A-77	-	-	Phys 301	H-80 5	x R		16
12	020	-	-	4+1	x		4 Angl Chim Hum Phys	A-79 H-80 E-80 A-80	3 Biol Hum Anth	A-79 H-81 H-81	5 Hum Maths Hum Biol Chim 101	A-79 H-80 H-81	x	H-81	Math 201 203	H-80 2	xE		5
13	020	-	-	5+2	x	H-82	-	-	2 E.Phy Angl	A-80 A-81	4 Chim Maths Chim	H-80 A-80 H-81	-	-	Phys 101	H-80 2	xR		5
14	020	-	-	4+2	x	E-80	-	-	1 Maths	H-80	3 Maths Chim 101 Chim	A-78 H-79	-	-	Chim 201	H-80 4	xR		14

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	D.E.C. N.	D.E.C. Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
15	020	-	-	4+1	x		H-80	-	-	1 E.Phy	E-79	-	-	-	-	Phys 201	H-80 4	xR		3
16	02	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	1 Maths	A-80	-	-	Chim 201	H-80 2	xR		9
17	020	-	-	4+1				2 Phys	A-79	-	-	5 Biol Math Angl 103 Biol Phys 301	A-80 A-80 H-81	x	A-80	Chim 201	H-80 2	xR		7
18	020	-	-	5+2	x		H-81	-	-	1 Chim	A-78	6 Phys Biol Chim Phys 301 Maths Phys 201	H-79 A-79 H-80 A-80	x	A-80	Phys 301	H-80 4	xE		13,5
19	020	-	-	4+1	x		A-80	-	-	-	-	3 Chim Chim Maths	H-79 A-79 H-80	-	-	Chim 201	H-80 4	xR		8
20	010	030	H-81	5+2		x		-	-	-	-	5 Maths Chim 111 Phys 111 Chim Phys	A-79 H-80 A-80	-	-	Math 103	H-80 2	xR		10
21	030	-	-	4	x		H-81	-	-	-	-	-		-	-	Math 337	H-80 2	xR		10,5
22	040	-	-	7+3	x		A-80	3 Adm Math S soc	A-77 H-79 E-80	6 E.Phy Psych Info Angl B.Arts Math	A-77 A-78 E-79 A-79 H-80 E-80	7 Info Angl Maths Eco Hum Maths Maths	A-77 A-77 H-78 A-78 H-79 H-80 H-80	x	H-80	Math 203	H-80 6	xE		7

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	D.E.C. N.	D.E.C. Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
23	030	-	-	4+1		x		2 Adm Math	H-80 H-81	3 Info Adm Angl	H-80 E-80 E-80	6 Angl Hum Eco Angl Espa Ital	H-80 A-80 A-80 A-81 A-81 A-81	-	-	Angl 190	H-80 1	xE		10,5
24	030	-	-	4	x		H-80	1 Math	A-79	1 E.Phy	H-79	-	-	-	-	Biol	H-80 4	xR		7,5
25	050	030	H-81	3+1		x		2 Angl E.Phy	A-80 E-81	2 B.Arts Hum	A-79 A-80	3 Angl Hist Arts appl.	A-79 A-80 A-80	x	A-80	Angl 190	H-80 2	xR		11
26	030	-	-	5		x		-	-	3 Psych Anthr Chim	A-79 A-80 H-81	1 Biol	H-80	-	-	Angl 304	H-80 2	xR		12
27	030	-	-	3		x		1 Psych	A-80	8 Hum Biol E.Phy Hist Hum Psych. Angl Latin	A-80 H-81 H-81 H-81	-	-	-	-	Angl 190	H-80 1	xR		3
28	710	030	H-81	5+1		x		-	-	-	-	4 Biol Chim 101 Maths Phys	A-79 H-80 A-80	-	-	Math 203 Chim 101	H-80 2 H-80 2	xE xR		5 13
29	030	-	-	5+1		x		-	-	2 B.Arts Angl	E-81 E-81	3 Biol Hum Anthr	A-80 H-81 H-81	-	-	Math 337	H-80 2	xR		6,5

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O. N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
30	030	-	-	4+2	x	E-80	2 Math Math	H-79 E-79	1 E.Phy	A-79	1 Math	H-80	-	-	Math 311	H-80 4	xE		19
31	010	030	H-80	5	x		-	-	-	-	4 Math Chim Phys Math	A-79 A-79 A-79 H-80	x	A-79	Math 103	H-80 2	xE		14
32	030	-	-	7	x	H-80	7 E.Phy E.Phy Hum Ciné E.Phy E.Phy Hum	A-75 A-75 A-75 A-75 H-76 H-76 H-76	4 Biol Géog Fran Angl	A-75 A-75 A-76 A-77	4 Hum Angl Angl Anth	H-76 A-76 A-76 H-78	-	-	Fran 323	H-80 7	xR		5
33	030	-	-	4+1	x	H-81	-	-	1 Arts appl.	E-80	1 Math	A-79	-	-	Angl 304	H-80 2	xR		9
34	030	-	-	6+1	x	H-81	-	-	2 Philo Adm	H-79 A-79	4 Eco Math Math Maths	H-79 A-79 A-80	-	-	Math 102	H-80 4	xR		13
35	030	-	-	5+1	x	A-80	2 Maths Chim	A-78 H-80	1 E.Phy	A-79	1 Info	A-78	-	-	Chim 111	H-80 4		x	4
36	040	-	-	6+3	x	E-81	1 Adm	H-80	3 Anth Hum Adm	A-78 A-79 H-80	4 Maths Psych Maths Maths	A-78 H-79 A-79 A-80	-	-	Angl 120	H-80 4	xR		11
37	040	-	-	8+1	x		5 Géog Angl Angl Phys Eco	A-76 A-76 H-77 A-77 A-77	10 Maths Hum Math Sc G Hum Angl	A-76 A-76 H-77 H-77 H-77 A-77	3 Chim Phys Psyc	A-76 A-76 A-77	-	-	Math 203	H-80 8	xR		10

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	N.	Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	CON. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
37 (suite)										Chim H-78 E.Phy A-78 Maths A-78 Angl E-79										
38	040	-	-	2		x		-	-	-	-	-	-	-	-	Math 103	H-80 2	xR		8,5
39	040	-	-	8	x		H-81	3 Anth A-76 Soc A-76 Psy H-77		6 Hum A-76 Philo H-77 Soc H-77 Math A-78 Psy H-79 Math H-80		2 Maths A-76 Chim A-80		-	-	Chim 111	H-80 6	xR		9
40	010	040	H-81	3+1		x		-	-	1 Hum H-80		8 Maths A-79 Chim A-79 Phys A-79 Soc A-79 Chim H-80 Phys H-80 Psych H-80 Maths H-81		x x	A-79 H-80	Chim 101	H-80 2	xR		4,5
41	010	040	H-80	6+2		x		-	-	4 Chim A-79 Hum A-79 Hum A-80 Angl H-81		5 Angl A-79 Math H-80 Phys H-80 Chim A-80 Phys A-80		-	-	Angl 304	H-80 2	xR		7
42	040	-	-	5+2	x		H-82	2 Math A-80 Math H-81		1 Angl A-79		-	-	-	-	Math 101	H-80 2	xR		6

TABLEAU

Données descriptives sur les étudiants suivis en tutorat
à la session d'hiver 1980, selon le programme, la durée du cours, les cours menés à terme et le succès

	PROG.	CHANGE. PROG.	DATE	# SESS.	D.E.C. O.	D.E.C. N.	D.E.C. Date	COURS EA	DATE	COURS AB	DATE	COURS E	DATE	COM. DE RÉVIS.	DATE	MATIÈRE TRAV. EN TUT.	DATE & SESS.	COURS MENÉ À TERME	RÉSULT. AVANT & APRÈS	Nbre D'H.
43	010	040	H-79	4+1	x		E-80	-	-	-	-	1 Math	A-79	-	-	Math 203	H-80	4	xR	7
44	040	-	-	5+1		x		-	-	-	-	4 Adm Math Eco Math	H-80 A-80 A-80 H-81	-	-	Math 103	H-80	2	xR	4
45	020	040	H-80	3		x		-	-	-	-	4 Chim Phys Math Math	A-79 A-79 H-80 A-80	-	-	Math 203	H-80	2	xE	8
46	010	040	H-80	4		x		1 Math	A-80	2 Hum Adm	H-80 A-81	10 Hum Anth Adm Angl Adm Angl Math Adm Angl Math	H-80 H-80 H-80 H-80 A-80 A-80 H-81 H-81 H-81 A-81	x	H-80	Angl 120	H-80	1	xE	9
47	050	-	-	6	x		A-80	1 Soc	A-79	1 Sc soc.	A-77	1 Ciné	H-79	-	-	Angl 140	H-80	5	xR	16
48	050	-	-	4+1	x		H-81	-	-	-	-	1 Anth	H-80	-	-	Angl 150	H-80	2	xR	2

ANNEXE H

Commentaires des moniteurs sur les étudiants suivis en tutorat à l'hiver 1980 au Centre d'apprentissage

ETUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
1.	Chimie 101	Soi-même	Echouait le cours avant le tutorat; médiocres habitudes d'étude; passé le test en chimie préparé par le moniteur; avant le tutorat, a obtenu 78%; examen final 96%.
2.	Anglais	Soi-même	En lecture et rédaction a des notes inférieures à la moyenne; est désorganisé; a commencé à s'améliorer après deux sessions.
3.	Physique 301	Soi-même	Difficultés dans l'application de la théorie à la pratique et dans la résolution de problème; manque d'intérêt; a développé une meilleure compréhension mais l'attitude est un problème.
4.	Chimie 201	Soi-même	Habitudes d'étude faibles; manque de confiance en soi; attitude négative; les habitudes d'études se sont quelque peu améliorées; a réussi aux examens.
5.	Chimie 101	Soi-même	Echouaient le cours; avait des habitudes d'études médiocres; manque de confiance en soi; connaissances de base faibles. A incroyablement progressé; obtenu 99%, 96% et 80% aux examens et amélioré ses techniques d'étude.
6.	Chimie 201	Soi-même	Manque de compréhension de la matière; ne sait comment résoudre les problèmes; manque de confiance en ses capacités; intérêt et capacité accrus durant la session.
7.	Chimie 101	Soi-même	Besoin de mieux comprendre les concepts de base et d'accroître la confiance en ses capacités; était nettement plus motivé et mieux préparé vers la fin de la session.
8.	Cal 203	Soi-même	Grand progrès dans la résolution de problèmes; avait besoin d'avoir confiance en soi.
9.	Chimie 101	Soi-même	Attitude négative envers la matière; avait besoin d'aide dans la résolution de problèmes; progrès général de l'attitude, de la compréhension et des techniques d'étude.

HIVER 1980 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
10.	Cal 103	Soi-même	Perdu confiance dans le professeur; avait besoin d'aide dans la résolution de problèmes; très motivé; 90% aux examens.
11.	Physique 301	Soi-même	Manque de compréhension de la matière; possibilité de progrès dans la résolution de problèmes.
12.	Cal 203	Soi-même	Bâcle la résolution de problèmes; habitudes d'étude médiocres; a admis qu'il avait une mauvaise manière d'apprendre; 42% à l'examen de mi-session.
13.	Physique 101	Soi-même	Comprend mal les concepts de base; a besoin de motivation a commencé à comprendre ses erreurs.
14.	Chimie 201	Soi-même	Attitude négative envers la chimie; éprouve de l'anxiété devant les tests; besoin de confiance; progrès de l'attitude et de la capacité; 81% aux examens.
15.	Physique 201	Soi-même	Avait besoin de revoir les techniques de résolution de problèmes; motivé; bien travaillé.
16.	Chimie 101	Soi-même	Besoin d'aide dans la résolution de problèmes; a acquis une meilleure compréhension par la pratique.
17.	Chimie 201	Soi-même	Voulait de meilleures notes; attitude négative; a progressé ; a réussi avec 62%.
18.	Physique 301	Soi-même	Besoin de mieux comprendre la matière; amélioré sa capacité à faire des problèmes.
19.	Chimie 201	Soi-même	Ayant été aidé dans la résolution de problèmes, a énormément progressé.
20.	Cal 203	Soi-même	Avait besoin de consolider des connaissances dans la matière; a bien travaillé mais les buts élevés qu'elle s'était fixés l'ont rendue négative.

HIVER 1980 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
21.	Maths 337	Soi-même	Ne comprenait pas les connaissances de base; n'aimait pas le professeur; bonne attitudes envers le tutorat; s'est régulièrement maintenu à 80-85, durant la session.
22.	Cal 203	Soi-même	Échouait; voulait avoir de bonnes notes lors de l'obtention de son diplôme; manque apparent d'intérêt dans le sujet; n'a pas progressé à cause du manque de temps et d'efforts; l'étudiant travaillait à temps partiel.
23.	Anglais	Soi-même	Langue seconde pour l'étudiant; difficultés à s'exprimer et à rédiger en anglais; la pratique lui a permis de progresser en lecture et rédaction.
24.			Pas de commentaires disponibiles.
25.	Anglais	Soi-même	Avait besoin d'aide en ponctuation, compréhension et techniques d'étude; nette progression de la compétence en rédaction et plus de confiance.
26.	Anglais	Soi-même	Ne sait pas s'organiser pour rédiger; lecture lente; désire progresser dans chaque domaine; a progressé jusqu'à 65%; doit travailler plus.
27.	Anglais	Professeur	Faible en rédaction; avait besoin de pratique en compréhension et expression; très motivé.
28.	Cal 103 Chimie 101	Soi-même	Avait besoin de comprendre les connaissances de base; réaliste mais semblait débordé de travail; a échoué le cours.
29.	Maths 337	Soi-même	N'aimait pas le professeur; a dit qu'il parlait trop vite; attitude positive envers le tutorat; a progressé dans le cours avec la pratique.
30.	Maths 337	Soi-même	Manque d'organisation; progrès lent; fait des progrès en anglais.

HIVER 1980 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
31.	Cal 103	Soi-même	Manque de concentration; travaillé les techniques d'étude; attendait trop du tutorat; a progressé dans la compréhension de base; a tardé à se motiver.
32.	Français	Soi-même	A travaillé sur des problèmes spécifiques; facile et motivé; nets progrès.
33.	Anglais	Professeur	Faible en rédaction; réceptif et motivé; peu enthousiaste à faire des exercices, mais a progressé dans la construction de phrases en général.
34.	Cal 103	Soi-même	Attitude quelque peu négative envers l'éducation et les professeurs; accepte le moniteur; attitudes et capacité se sont améliorées.
35.	Chimie 111	Soi-même	Avait besoin d'aide pour comprendre les connaissances de base du cours; n'aimait pas le prof.; abandonné le cours; attitude négative.
36.	Anglais	Professeur	Problèmes de structure de phrase; mal organisé; a appris à écrire avec soin et à être moins impulsif.
37.	Cal 203	Soi-même	Pas de confiance dans le prof.; le moniteur l'a plus poussé à travailler; sérieux et a fait des progrès en compréhension; meilleures techniques d'étude.
38.	Cal 103	Soi-même	Avait besoin d'explications; attitude négative; n'a pas progressé excepté dans quelques notes de lecture et de langue écrite; avait le potentiel pour faire mieux si elle avait changé d'attitude.
39.	Chimie 101	Soi-même	Faiblesses dans la résolution de problèmes; consciencieuse a progressé.
40.	Chimie 101	Soi-même	Échouait pour la deuxième fois de suite; attitude négative envers la chimie; pas de progrès.

HIVER 1980 (suite)

ÉTUDIANT	MATIÈRE TRAVAILLÉE EN TUTORAT	RÉFÉRÉ PAR	COMMENTAIRES DES MONITEURS
41.	Anglais	Professeur	Faible en grammaire; attitude positive; avait besoin d'encouragement; a progressé avec de la pratique; progrès de 60% à 70%.
42.	Cal 103	Soi-même	Visait de meilleures notes; attitude négative; échoué à la mi-session: 55%; pas d'intérêt.
43.	Cal 203	A.P.I.	Manque d'enthousiasme; habitudes d'étude médiocres; a développé une meilleure attitude et a fait des progrès dans le cours et dans les habitudes d'étude à la fin du tutorat.
44.	Cal 103	Soi-même	Avait besoin de consolider ses connaissances dans la matière; le but (succès) a été atteint.
45.	Cal 203	Soi-même	Attitude négative envers l'école et les professeurs; motivé et désirait faire mieux; obtenu 57% au premier examen et 95% au dernier; le moniteur l'a aidé à changer d'attitude.
46.	Anglais	Professeur	Avait besoin de travailler la rédaction; attitude médiocre; avait besoin de plus de confiance; progrès dans l'organisation, la lecture et la langue écrite.
47.	Anglais	Professeur	Progrès en langue écrite, lecture et habitudes d'étude; obtenu de bonnes notes.
48.	Anglais	Professeur	Habiletés d'organisation de l'écrit; enthousiaste; la période de tutorat était trop courte pour évaluer le progrès

FIN